



Högskolan  
Kristianstad

# Högskole- pedagogisk debatt

Tema:

# Arbetsintegrerat lärande

Nr 2, 2023



# Högskole- pedagogisk debatt Nr 2 2023

Tema: Arbetsintegrerat  
lärande

**Kristianstad University Press 2023:02**

Tryck: Arkitektkopia, Kristianstad 2023

ISSN: 2000-9216

ISBN: 978-91-87973-95-6

© Respektive författare 2023

Omslagsbilder: iStockphoto



# Innehållsförteckning

Introduktion till temat arbetsintegrerat lärande .....	7
<i>Daniel Einarsson</i>	

## Artikel

Transformative competencies for a sustainable future: Work Integrated Learning (WIL) at a master's programme in business administration (temabidrag).....	12
<i>Daniela Argento, Karin Alm &amp; Caroline A. Pontoppidan</i>	

## Best practice

Hur kan studenter träna färdigheter som inte är implementerade i verksamheterna? Exemplet Hälsopunkten (temabidrag) .....	35
<i>Lisa Axelsson &amp; Lina Behm</i>	
Verksamhetsförlagd kompetensutveckling (temabidrag) .....	43
<i>Kerstin Ahlqvist, Catarina Graham &amp; Lina Svensson</i>	
Tandemundervisning i cancervård: Arbetsintegrerat och evidensbaserat lärande (temabidrag).....	55
<i>Helene Ekfors &amp; Katarina Sjövall</i>	

## Debatt

Låt oss prata relevans och ömsesidigt lärande utan att fastna i "vi har VFU på alla program" (temabidrag).....	65
<i>Lisa Källström</i>	
Slopa VFU-kravet på högskolans icke professionsnära program! (temabidrag).....	69
<i>Måns Holgersson</i>	
Hur odlar vi det högskolepedagogiska utvecklingslandskapet vidare?.....	72
<i>Maria Melén &amp; Johan Landgren</i>	
Om tidskriften .....	77



# Introduktion till temat arbetsintegrerat lärande

*Daniel Einarson, gästredaktör, Högskolan Kristianstad,  
fakulteten för naturvetenskap, avdelningen för datavetenskap*

Frågor om praktikinlärande har sedan 2012 varit en del av Högskolan Kristianstads (HKR) profil, främst genom begreppet Verksamhetsförlagd utbildning (VFU) (HKR, 2020). Verksamhetsförlagd utbildning är en inlärningsmetod som förbereder studenterna för ett framtida yrke genom verkliga arbetsaktiviteter. Metoden ökar därigenom studenternas anställningsbarhet, samtidigt som arbetsgivare kan ges förtroende för att framtida medarbetare har erfarenhet av verkligt arbete. Här profilerar HKR (2023) sig som unikt bland svenska universitet och högskolor genom att erbjuda VFU för studenter på alla grundutbildningar.

Kärnan i begreppet VFU ligger i att studenten under en tid utför uppgifter på en faktisk arbetsplats. Detta har stor betydelse i professionsförberedande utbildningar för till exempel blivande sjuksköterskor, och lärare, som ju också är stora utbildningar på HKR. Universitets- och Högskolerådet (2021) definierar VFU som ”högskoleutbildning förlagd till det verksamhetsområde där studenten förväntas arbeta efter avslutad utbildning”. Typiskt benämns också lärar- och sjuksköterskeutbildningar som exempel där VFU förekommer. HKR:s VFU-begrepp innefattar, utöver det praktikinlärande, även studentens vetenskapliga förhållningssätt till de praktiska moment som på så sätt kopplar samman teori och praktik. För genomförandet av VFU nämns även det externa handledarskapet och möjligheter till handledarutbildning vid HKR.

Samtidigt som VFU är värdefullt är det i allmänhet svårare att implementera på vissa utbildningar, som exempelvis de som riktar sig mot den högspecialiserade teknikindustrin (Einarson, Frisk & Klonowska, 2022). Studenter kommer inte tillräckligt långt för att bidra under kortare tidsperioder, och företagen är ofta begränsade i att kunna tillhandahålla resurser för effektiv handledning. Om man jämför VFU

för exempelvis datavetenskapsstudenter med de yrkesförberedande sjuksköterske- och lärarutbildningarna finns det flera skillnader vad gäller själva professionen och den framtida arbetsgivaren. De framtida arbetsgivarna för sjuksköterske- och lärarstudenter är en jämförelsevis homogen grupp, de är i största utsträckning offentliga arbetsgivare, jämfört med IT-branschen där de flesta arbetsgivare är privatägda företag och en mycket heterogen grupp. IT-branschen är en mångsidig bransch, verksam på många olika marknader, både nationella och internationella. Sådana skillnader mellan förutsättningar för utbildningarna gör VFU-konceptet svårare att implementera på vissa utbildningar än på andra.

Utöver ovanstående har en ganska ny situation uppstått på grund av pandemin, där arbetsplatsen i sig är kritisk. Einarson & Klonowska (2021) visar att alltmer arbete inom IT-sektorn (men även inom andra områden) kommer att utföras på distans, vilket pekar på behovet av utbildning för att förbereda studenterna för en sådan förändring av framtida arbete. Ett återkommande tema här verkar vara önskemål om spetskompetenser i att kommunicera och samarbeta i ett virtuellt sammanhang. I förhållande till VFU-begreppet kan man här alltså ställa sig en fråga kring vad som händer med det verksamhetsförlagda när arbetsplatsen går online.

Ovanstående resonemang kretsar visserligen kring ämnet datavetenskaps problem i förhållande till VFU, men visar ändå på ett generellt behov av diskussion och problematisering kring VFU-begreppet, liksom kring liknande begrepp. VFU-begreppet vid HKR skiljer sig från en klassisk praktikorienterad syn på VFU genom att tydliggöra integrationen mellan den vetenskapliga grunden, och det verksamhets- och praktikinära, och tycks därför ligga tämligen nära begreppet Arbetsintegrerat lärande (AIL), såsom det benämns vid Högskolan Väst (2023). Det kan även noteras att HKR:s översättning av VFU till engelska är ”Work Integrated Education” (Kristianstad University, 2023), vilket ligger nära den gängse översättningen av AIL, dvs. Work Integrated Learning (WIL). Till detta ska läggas ytterligare en komponent, då flera lärosäten använder sig av begreppet Verksamhetsintegrerat Lärande (VIL) (se t.ex. Karolinska institutet, 2023). Innebörden i VIL tycks dock inte skilja sig nämnvärt från AIL, vilket gör att jag i



fortsättningen refererar till denna syn på praktiktäna utbildning enbart som AIL.

Skillnader i tolkningar av VFU och AIL finns nämligen, och kan ses exempelvis med avseende på kravet på det verksamhetsförlagda. Atkinson (2016), skiljer på VFU och AIL, utifrån ett huvudperspektiv i inlärningsprocessen. VFU är här en plattform för studenterna att utveckla praktiska och konceptuella färdigheter, medan AIL snarare har den pedagogiska läroplanen som främsta perspektiv, för utveckling av nya erfarenheter och färdigheter. I båda fallen, förutom för placeringsbaserade arbetsplatser, öppnar Atkinson för en ganska lös koppling till praktik där simuleringar av verkliga arbetsaktiviteter kan övervägas. Ett översatt citat från Atkinson (2016) beskriver det på följande sätt: "Simuleringar är mest effektiva och fördelaktiga för studenter när de anses vara en realistisk upplevelse av arbetsplatsen eller den kommersiella miljön".

Diskussioner av ovanstående slag väcker frågor kring vilka de värden är som man vill uppnå via VFU/AIL, samt vilka medlen är för att nå sådana värden. Exempel på positiva värden som nämnts här är föreningen mellan teori och praktik, vilket gör studenten redo att föra in akademisk kunskap i praktiktäna arbetsmoment. Ytterligare positiva värden är möten mellan arbetsgivare och möjliga blivande arbetstare, samt studenternas anställningsbarhet i sig självt. Vilka fler värden finns det?

Hur väl kan simuleringar, eller verklighetsnära projekt bidra till kopplingen mellan teori och praktik? I detta sammanhang kan även det internationella pedagogiska ramverket CDIO (2023) för ingenjörsutbildningar nämnas (utan att gå vidare in på detaljer) som exempel på ansatser till just sådana projektformer. Vilka VFU/AIL-värden ligger det i en gästföreläsning av en extern part, på plats fysiskt, eller rent av online? Vilka värden har arbetsmarknadsdagar i sammanhang av VFU/AIL? Vilka värden ligger i ett studiebesök under ett par timmar vid en arbetsplats, med mera? Bör man träna studenten i att arbeta på distans, och hur förhåller sig i så fall detta till VFU/AIL? Vad krävs för att uppnå krav på VFU/AIL i sammanhang där det verksamhetsförlagda medför problem eller begränsningar?

Temat för detta nummer av Högskolepedagogisk debatt är AIL. Vissa artiklar i detta nummer problematiserar kring VFU-begreppet och ser att det arbetsintegrerade synsättet snarare öppnar upp för möjligheter att utföra moment fysiskt på HKR istället för ute på en verksamhet. Andra inlägg berör de skilda förutsättningarna mellan professionsutbildningar och icke-professionsutbildningar, där AIL inklusive ett uppluckrat förhållningssätt till det verksamhetsförlagda, ses som en form att föredra. I detta sammanhang bör det tilläggas att det är utbildningsplaner, kursplaner, samt lärandemålen som i väsentligt styr i valet av utbildningsmoment och examinationer. Praktik kan vara ett medel för att nå lärandemålen, men kan generellt sett inte ses som ett mål i sig självt.

Avslutningsvis kan vi se att debatten kring VFU och AIL finns där, och att den motiverar till ytterligare debatt. Det bör även nämnas att forskning kring VFU/AIL-begreppen i sig själva är en väsentlig del av dessa begrepp. Inläggen och debatterna i detta nummer (samt ytterligare bidragande diskussioner) kan här ses som bidrag till denna forskningsbaserade dimension.

## Referenser

Atkinson G. (2016). *Work-Based Learning and Work-Integrated Learning: Fostering Engagement with Employers*. National Centre for Vocational Education Research. ISBN 978-1-925173-59-8. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED568154.pdf>

CDIO. (2023). *Conceiving – Designing – Implementing – Operating (CDIO) real-world systems and products*. CDIO. <http://www.cdio.org/>

Einarson D., Frisk F., Klonowska K. (2022). Work-Based Learning in Computer Science Education – Opportunities and Limitations, I *Proceedings of the 18th International CDIO Conference, Reykjavik, Iceland, 13–16 June, 2022* (s. 302-312). Reykjavík University. <http://www.cdio.org/files/document/file/41.pdf>

Einarson D., Klonowska K. (2021). Education for the remote work methods of the future in software engineering. I *Proceedings of The Future of Education – 11th Edition*. [https://doi.org/10.26352/F701\\_2384-9509](https://doi.org/10.26352/F701_2384-9509)

Högskolan Kristianstad. (2020). *Riktlinjer för Verksamhetsförlagd utbildning (VFU)*. Dnr: 2020-112-82 (2020-02-11).

Högskolan Kristianstad. (9 maj 2023). *Verksamhetsförlagd utbildning (VFU)*. <https://www.hkr.se/utbildningar/student-pa-hkr/studierna/verksamhetsforlagd-utbildning-vfu/>

Högskolan Väst. (24 augusti 2023). *Arbetsintegrerat lärande (AIL)*. <https://www.hv.se/arbetsintegrerat-larande/>

Karolinska institutet. (9 februari 2023). *Verksamhetsintegrerat lärande*. Medarbetarportalen. <https://medarbetare.ki.se/verksamhets-integrerat-larande-vil>

Kristianstad University. (24 juni 2023). *Work Integrated Education*. <https://www.hkr.se/en/study-at-hkr/during-your-studies/work-integrated-education/>

Universitets- och högskolerådet. (2021). *Verksamhetsförlagd utbildning*. Universitets- och högskolerådet. <https://www.uhr.se/publikationer/svensk-engelsk-ordbok/verksamhetsforlagd-utbildning>

## *Artikel*

# **Transformative competencies for a sustainable future – Work Integrated Learning (WIL) at a master’s programme in business administration**

*<sup>1</sup>Daniela Argento, <sup>1</sup>Karin Alm, <sup>1,2</sup>Caroline A. Pontoppidan  
<sup>1</sup>Kristianstad University, Faculty of Business, <sup>2</sup>Copenhagen Business School*

## **Abstract**

The purpose of this paper is to explore how Work Integrated Learning (WIL) as pedagogical approach advances students’ life-long learning for a sustainable future. It addresses the research question: How can WIL enhance students’ transformative competencies for sustainability? The empirical focus lies on the development of a sustainability-oriented WIL at the master’s programme in Business Administration at Kristianstad University. Based on the results, this paper suggests a sustainability-oriented WIL model showing how sustainable development can be embraced in higher education while fostering transformative competencies that have both direct and indirect beneficial impacts.

**Keywords:** Agenda 2030; Business Administration; business education; educational development; transformative competencies; sustainable development; Work Integrated Learning.

## **Introduction**

Higher education has been recognized as one important catalysator to foster sustainable development and contribute to the goals set in Agenda 2030 (Allen & Malekpour, 2023). The 17 Sustainable Development Goals (SDGs), adopted by the United Nations Member States in 2015 as part of the 2030 Agenda for Sustainable Development, are

a universal call to action to end poverty, protect the planet and improve the lives and prospects of everyone, everywhere (United Nations, n.d.). Agenda 2030 recognizes the complex and dynamic interplay among “economic growth”, “environmental stewardship” and “social cohesion” which are concepts that have historically been treated as separate or even mutually exclusive issues (OECD, 2019; Rychen, 2016). So far, progress has been made but further actions are needed to reach the goals.

Research on higher education echoes the urgent need to teach students about planet boundaries and provide them with an overall strong understanding of sustainability (Leal Filho et al., 2015). In addition, UNESCO (2022) asks Higher Education Institutions (HEIs) “to make sustainability and SDG literacy core requisites for all faculty members and students” (p. 11) and released the Education for Sustainable Development Roadmap supporting the global advancement of SDGs (UNESCO, 2020). However, embracing sustainability is challenging because educators need “to break conventional teaching structures and processes, integrate different subjects and disciplines and connect university classes with real-world problems and actors” (Quintero-Angel et al., 2023, p. 3). HEIs have a critical role in ensuring that graduates are equipped with a new set of transformative competencies which enable them to meet the sustainability challenges for the coming centuries (Argento et al., 2020; Quintero-Angel et al., 2023; Redman & Wiek, 2021). Given that sustainable development is complex and requires global actions, HEIs need to stay up-to-date and revise programmes design, course syllabi and, very importantly, pedagogical approaches.

Researchers have expressed increasing concerns with the teaching and learning activities implemented by HEIs to embed the SDGs into educational programmes (e.g., Alm et al., 2021; Chankseliani & McCowan, 2021; Fröhlich & Kul, 2020; Leal Filho et al., 2019). HEIs can advance students’ transformative competencies by adopting teaching and learning methods that shape students’ knowledge, skills and mindset (Rodríguez Aboytes & Barth, 2020). By doing so, HEIs can ensure that graduates are ready to drive the transition toward a sustainable society (Hesselbarth & Schaltegger, 2014). To fulfill such

purpose, HEIs have started to adopt new educational models based on different pedagogical approaches. Yet, a strong recommendation is that sustainability education should bring students into contact with real-world problems and immersive experiences (Leal Filho et al., 2015; 2019).

Work Integrated Learning (WIL), in Swedish known as Verksamhetsintegrerat Lärande (VIL), is a pedagogical approach that can enhance the transformative competencies needed by students called to pursue the sustainable development advocated by Agenda 2030. WIL relies on the development of relationships between the university, industry and community organizations (Fleming et al., 2018). It requires the engagement and collaboration of three stakeholders, namely the student, the HEI and the partner organization. WIL is a pedagogical approach that formally integrates a student's academic studies with quality experiences within a workplace or practice setting (CEWIL Canada, n.d.). Hence, through WIL, the integration of theoretical knowledge with relevant work-based experiences becomes an intentional component of the curriculum.

WIL is valuable because it can improve graduates' transformative competencies by providing a bridge between 'theory' and 'practice' (Björck, 2020; Björck & Johansson, 2019). That is, through a combination of on-campus and off-campus learning activities and placement-based training, students gain valuable technical and soft skills (Björck, 2021) and understand the intrinsic link between theory and practice (Björck & Johansson, 2019). Researchers have depicted a variation of practices in how WIL can be designed and organized (see for example Crondahl, 2015). While some interesting findings have been reported in the literature (Björck, 2021), further research on how such promising WIL environments can look like is needed.

Kristianstad University is a HEI with recognized attention toward including SDGs in teaching and research (Argento et al., 2020; Kristianstad University, 2023). The Faculty of Business contributes to the sustainability cause by offering a dedicated WIL to students attending the first semester of the one-year master's programme in Business Administration (specializing in Auditing and Control or International

Business and Marketing). The established WIL aims to enhance students' engagement with United Nation's SDGs, supported by Agenda 2030, and sustainability issues through real-life learning at the site of partner organizations. This sustainability-oriented WIL was established in 2017 to stimulate students' transformative competencies for a sustainable future. Using WIL as a pedagogical approach to teach sustainable development in a business context enables students to understand the "complex interlinkages, uncertainty and conflicts of values" that are inherent in the implementation of the SDGs (see also Leal Filho et al., 2019).

This paper focuses on the development of a sustainability-oriented WIL at the master's programme in Business Administration. Its purpose is to explore how WIL as pedagogical approach advances students' life-long learning for a sustainable future by addressing the research question: How can WIL enhance students' transformative competencies for sustainability?

The remainder of this paper is structured as follows. The next section reviews literature on transformative competencies and highlights how WIL can contribute to enhance them. Afterwards, the empirical context is described and followed by the method used to conduct this study. The results are presented and subsequently discussed. Conclusions round up the paper.

## **Literature review**

The 2030 Agenda for Sustainable Development seeks to address persistent global sustainability challenges (United Nations, n.d.). Unprecedented challenges observed in global society in regards to, for example, climate change, biodiversity loss, and socio-economic inequalities requires ambitious and whole-scale transformations of societies worldwide (Redman & Wiek, 2021; Scoones et al., 2020). UNESCO echoed, already decades ago, that current economic development trends were not sustainable, and that public awareness, education and training are critical to moving society towards a sustainable future (UNESCO, 2005). There is a recognized belief that higher education, across disciplines, needs to embrace sustainability thereby

contributing to ensure continuation of life on the planet (see for example Wu & Shen, 2016; Leal Filho et al., 2015). HEIs can reform the content of their educational programmes and adapt pedagogical approaches; they can promote research initiatives to combat loss of nature, climate change and inequalities and thus support the SDGs advanced in Agenda 2030 (Alm et al., 2021; Argento et al., 2020; Chankseliani & McCowan, 2021; Fröhlich & Kul, 2020; Leal Filho et al., 2019).

HEIs are engaging in a re-thinking of their primary task to provide students with ethical, cognitive, personal, and functional competencies connected to complex skills, attitudes, and knowledge. Indoctrination and repetition lead to obtaining skills and learning rote habits and these two approaches are the opposite to education based on competence (Lozano et al., 2017). Given that sustainability is complex and an amorphous concept, adopting teaching/learning activities that actively engage students are beneficial. Real-life case studies, dialogues, teamwork brainstorming, problem solving, projects, peer assessment and videos are examples of teaching methods which require students' active participation and thus promote active learning. However, there is no single method that by itself can be said to foster all competencies students may need to cope with sustainability challenges once on the job market (Lozano et al., 2017). That is, graduates need to have proactive mindsets and be equipped with transformative competencies.

However, previous literature has addressed critical gaps in transformative competencies for sustainability (Redman & Wiek, 2021; Wiek et al., 2011; Rodríguez Aboytes & Barth, 2020). These competencies include system thinking competence, anticipatory competence, strategic competence, normative competence, and interpersonal competence. Rychen et al. (2016) elaborated on the concept of transformative competencies and describe it as competencies that entail: a) ability to create new value and thus innovate to shape better lives, b) reconciling tensions and dilemmas from both short- and long-term perspectives, and c) taking responsibility and thus learning to “reflect upon and evaluate one’s own actions in light of one’s experience and education, and by considering personal, ethical and societal goals”



(p.1). It follows that enhancing students' transformative competencies for sustainability is not an easy task for HEIs.

An opportunity to develop these competencies stems from bringing 'real-world' problems into the classroom (Brundiens et al., 2010). Being based on active collaboration among the HEI, the student and external partner organizations, WIL can support HEIs because it brings 'real-world' sustainability-related issues into courses. For the collaboration to be meaningful, working with external partner organizations, belonging to the private or public sectors, should not be driven by financial rationales and incentives finalized to gain economic returns (UNESCO, 2022). That is, the collaboration needs to foster the development of students' transformative competencies by bridging the gap between theory and practice (Björck, 2020; Björck & Johansson, 2019). It must enable the engaging and re-engaging with theory while simultaneously analysing sustainability challenges experienced by real-life organizations.

Asking students to collaborate with a partner organization and write a report can produce desirable learning effects that reduce (if not close) the debated theory-practice gap. In addition, WIL can serve as a platform for research-informed teaching which is of value to academic staff and their institutions (Xia et al., 2015) and leads to further improvements in how HEIs embrace sustainable development in their educational programmes. The partner organization can also benefit from the collaboration and be willing to re-engage with academia. All in all, WIL design and organizational set up becomes paramount (Björck, 2021; Crondahl, 2015) and more knowledge on how WIL can contribute to foster transformative competencies for sustainability is valuable.

## **WIL as an enabler of transformative competencies**

In 2017, a sustainability-oriented WIL was established within the master's programme in Business Administration offered by the Faculty of Business of Kristianstad University (Sweden). It presents a fertile soil of investigation because of its three main features. First,

WIL is integrated in the six courses offered in the first semester of the master's programme running over a period of 20 weeks. This means that sustainability issues are being integrated with the subjects taught in each course. Secondly, the master's programme is open for international students and as such WIL is given in an international context where English is the language used for communicating. Thirdly, WIL has a specific focus on SDGs and the challenges that real-life organizations face while dealing with sustainable development. Thus, it stimulates the wished integration between theoretical and practical knowledge.

The current structure of WIL consists of 6 credits which are spread over five blocks designed to create a learning progression and enhance transformative competencies for sustainability. The first four blocks consist of modules of 1,5 credits each. These four modules are given within the autumn master's courses and include lectures, guest lectures and workshops held on campus combined with field work off campus at a WIL partner organization. Students work in groups formed within their specialization, i.e. Auditing and Control or International Business and Marketing. Each group conducts a WIL project which results in a report whose content is a blending of theory and practice. The fifth and final block is devoted to spreading the results and learnings of the conducted WIL projects.

The structure of WIL has changed over the years. Constant fine-tuning has taken place to ensure its aim and goals could be reached. In the beginning, WIL included the delivery of one lecture on sustainability in each of the master's courses. The focus of those lectures was related to the subject area of the respective course, but their connection to the WIL project, and the final report to be written, was not that evident. In the first year, the students participated in one compulsory workshop seminar per course where they presented and discussed their WIL project. However, the outcome of this first WIL was not as expected indicating room for improvement in terms of both on-campus and off-campus learning activities. Neither the quality of the reports nor the students' well-being was optimal. Students felt that the WIL project was an extra workload within each course undermining

the potential benefits of the collaboration with external partner organizations. Students were invited to join a round-table discussion and the design of WIL was revised in dialogue with them. In the following editions, the learning activities were more focused on the WIL projects, and related reports, while the given lectures and seminars concentrated on students learning processes and progression. This change resulted in higher quality of the WIL reports, increased students' well-being and more purposeful collaboration with the partner organizations.

An additional reason for the re-design of WIL over time is that the master's programme is open for international students. Diverse cultural backgrounds and studying traditions often means different pre-understandings of sustainability and impacts the dynamics of teamwork, which is an indispensable element of the collaboration with the partner organization. Moreover, students dropping out from the master's programme due to job offer or VISA issues has often made teamwork difficult. To alleviate such problem, in 2022, the first block was strengthened via lectures, seminars and a workshop during the first course to advance students' theoretical knowledge on the SDGs and sustainable development, followed by a take home examination. Thus, the WIL project itself and the actual collaboration with the partner organization start in Block 2.

To provide an overarching picture of the current WIL structure, a brief description of its five blocks is presented.

*Block 1* starts with a Kick-off meeting between the faculty and the WIL partner organizations which is held at the campus. The aim of such meeting is to establish the expectations that both parties have about the collaboration. It is important that partner organizations can meet expectations in terms of English language. At the same time, students and, by extension, the master's programme in Business Administration of Kristianstad University, need to have a professional approach throughout the collaboration. The students receive basic information about SDGs and the aim of WIL. This knowledge is preparatory and facilitates the execution of the subsequent field work. The first block finishes when groups of three to five students are

formed and assigned with a WIL partner organization and a university mentor.

In *Blocks 2 and 3*, student groups carry out field work including both observations and interviews related to the SDGs that the WIL partner organization has agreed upon with the students and respective university mentors. Throughout these two blocks, student groups progressively work on their WIL projects and write a report which addresses the SDGs at stake through appropriate theoretical lenses.

*Block 4* is devoted to finalizing the WIL report by working on the analysis and conclusions. The quality of the report is checked through various means in the end of Blocks 2, 3 and 4. Besides regular mentorship and peer reviews, the teacher being responsible of WIL regularly assesses the written outputs and arranges seminars where student groups orally present and discuss their work in progress.

The final block, *Block 5*, is the “Sustainability Day” which takes place at campus in the first Spring master’s course. It is the occasion when all student groups deliver a public presentation of their WIL project for the faculty and the WIL partner organizations invited to attend the event. Students are also asked to fill in a survey to reflect about their learning outcomes. The Sustainability Day ends with the Diploma certificate ceremony which celebrates students enhanced transformative competencies for sustainability.

## **Method**

To achieve the purpose stated in the Introduction, the empirical focus is on master’s students attending the one-year master’s programme in Business Administration at Kristianstad University. Special attention is devoted to how WIL stimulates students’ engagement with sustainability-related issues through real-life learning at the site of a partner organization. The empirical data consist of the WIL project final reports and a survey administered to students attending the academic year of 2021/2022.

Concerning the WIL project final reports, a content analysis was conducted. The final reports were analysed and their contents categorized with the help of an excel file. The information that was coded covered:

1. The title of the report
2. The purpose of the WIL project
3. The partner organization's name and sector (public, private, non-profit)
4. The SDGs treated in the WIL project
5. Theories
6. Methodology used while conducting the WIL project and writing up the report
7. Main findings and conclusions

The survey was administered to 37 students for the academic year of 2021/2022 and a total of 30 students answered it (response rate of 81 %). Out of these 37 students 13 students were majoring in Auditing and Control and 24 students were majoring in International Business and Marketing. Considering the two specializations, among the group specializing in Auditing and Control 61,5 % (8 out of 13) of the students answered the survey while among the group specializing in International Business and Marketing the response rate was higher reaching 91,6 % (22 out of 24). The survey included the nine questions stated below.

1. WIL is a way to connect you as students with work life in your learning process. Please elaborate on your learning outcome working with the SDGs throughout the project.
2. Working with WIL benefits the local businesses with theoretical ideas students bring to the table. In what ways do you feel you contributed to businesses working with WIL?
3. Addressing the SDGs through WIL, do you see yourselves as possible future change agents in society and different organizations?
4. What is your takeaway on the SDGs framework, based on your WIL track experiences?
5. In what ways could universities benefit from implementing WIL in their course syllabus and programmes?

6. Discuss two - three different corporate social responsibility/sustainability issues that you learned during the WIL project. Why do you think they are the most essential?
7. What recommendations did your group make to the WIL organization to focus on sustainability? What were the main reasons you recommended them? Discuss at least two of these examples in short.
8. What aspects of sustainability/CSR knowledge gained during the WIL project can you potentially apply in your future workplace? Give at least two examples and motivate why and how they are helpful.
9. Further reflections and comments?

As for the WIL final reports, also the survey responses were carefully read and analysed. Text was coded (Miles & Huberman, 1994) by structuring the answers into categories concerning how WIL may contribute to enhancing transformative competencies, namely: knowledge and skills, mindsets and transformative competencies, usefulness for student's future work-life.

## **Results**

The content analysis of the WIL final reports shows that there is a variety of partner organizations involved in the WIL projects conducted by the students. To mention a few, the sample includes non-profit organizations, public utilities (municipally owned), accounting firms, manufacturing and services companies. This means that the students widen their understanding of sustainable development in a variety of organizations whose strategy, goals and steering mechanism can differ substantially. The content analysis reveals that the students are specially interested in understanding how the partner organization is working with the achievement of the SDGs and focus their attention on specific goals.

The excerpt from a WIL final report presented in Table 1 is revelatory because it shows how WIL may foster students' transformative competencies as well as critical thinking.

Table 1. *Excerpt of a WIL final report.*

<p><b>Title:</b></p> <p>A plastic manufacturer ('the firm')</p> <p><b>Research purpose/ question(s):</b></p> <p>The purpose of the study is to examine how 'the firm' is working towards the SDGs 11, 12, and 13, to examine further how their implementation has been developed, improved and the milestones the company has reached in achieving sustainable development goals.</p> <p>Furthermore, the secondary purpose of the study is to provide the company with some suggestions and recommendations of what they can do in the future regarding their work towards achieving the sustainable development goals.</p> <p><b>Theory:</b></p> <p>Circular economy model</p> <p><b>Conclusions:</b></p> <p>The firm has a rather extensive environmental program, without it really being the top priority for the organization. Evidence from the empirics implies that profit is the main driving factor behind the firm's organization, both as a whole and in regard to the environmental practices. This, of course, seems somewhat logical as the firm is a profit driven corporation with the main goal being to generate profit. However, as shown in this study, striving for profit does not necessarily mean unethical behaviour, whether it be environmental or otherwise. As also shown in this study, generating a profit and being sustainable does not necessarily need to counteract each other. Instead, being sustainable in ways that also allows to generate profit can benefit both aspects.</p>
--

The example presented in Table 1 reveals how, through the collaboration with a partner organization, students become aware of the sustainability-related problems a for-profit organization deals with. The students point at specific SDGs whose relevance has emerged while collaborating with the partner organization, and also focus on their development and results. Students' proactive mindset is reflected in their wish to provide the partner organization with suggestions and recommendations stemming from the encounter of practical issues with the circular economy theoretical insights. Last, but not least, students show a gained ability to think outside the box when claiming, in their conclusions, that: "as also shown in this study, generating a profit and being sustainable does not necessarily need to counteract each other". This quote indicates that students are aware of the complex dynamics between being financially profitable and environmentally/socially friendly.

The results from the survey corroborate such reflections. They show that students perceive WIL as a relevant and value-enhancing element of their education. The sustainability-oriented WIL offered in the master's programme in Business Administration creates the conditions for students' life-long learning and awareness of "what is needed" to face the outside world. Students describe WIL as an important pedagogical approach and feel satisfied with how the WIL projects are carried out. Conducting WIL learning activities, based on the combination of on-campus and off-campus moments which support the integration of theory and practice, is considered to be relevant from a working life perspective. WIL is deemed to provide students with knowledge and skills, but most of all it changes students' mindset and supports the competencies that are demanded by future employers.

In the survey questions students were asked to reflect upon their general knowledge of sustainability and how WIL has encouraged them to act as future change agents for sustainability. As exemplified in the following quotes, students felt more knowledgeable and empowered to make a change in their future work-life after working with the WIL project:



“Create a better understanding of sustainability as a whole, not just environmentally, and thereby clarify some misconceptions. As said in the course, we will soon start working across different positions and industries and these new insights can make a change wherever we will be” (Stud.AC.1).

“Working on the WIL project made me realise how seriously the subject of sustainability is taken by companies. This has given me confidence and empowerment, and I have learnt that I can make a difference in the role I will play in the near future by taking care of environmental issues” (Stud.IBM.3).

The results show that WIL not only contributed to the learning process by enhancing students’ knowledge and skills for sustainability, but also stimulated a change of their mindset. Students seemed to agree on that sustainability must be viewed globally and that both organizations and governments have sustainability-related responsibilities. Such argument is important given that it is often argued that only governments, signatories of Agenda 2030, should engage with the SDGs. Sustainable development requires global engagement.

“Before this project I was very unaware of what the individual SDGs included and how they can be used. I merely knew they existed and had seen companies communicating involvement. Now, after five months of intensely working with them and listening to the other groups, I have a good understanding of both things” (Stud.IBM.1).

“I have not heard about the 17 SDGs before, so that was one major learning outcome I achieved in the scope of the WIL project. It was also interesting to get to know a Swedish company in the frame of this project” (Stud.IBM.4).

The results also indicate how WIL enhances students’ transformative competencies by empowering them, imbuing confidence and stimulating critical thinking for sustainable solutions. The quote below refers to the desirable link between theory and practice that WIL pursues:

“By taking a critical and independent view linking theory with practice gives business an option to use recommendations if they are willing to” (Stud.AC.2)”.

This study confirms that WIL is an interesting and valuable pedagogical approach. The experience over the years and the fine tuning of its design and implementation can pay off. By establishing fruitful collaborations with partner organizations, students receive internal and external knowledge that bridges the theory-practice gap and prepares them to face the sustainability-related work challenges. If WIL is performed in a well-structured and systematic way, expectations on the collaboration are outspoken and the expected outputs, in terms of the final report, are in line with quality requirements, WIL is valuable not only for students but also for HEIs and partner organizations. The following quote clarifies this reflection:

“The WIL project could be good marketing for universities to show the abilities of their students. They could also be an opening to future collaborations between universities and businesses. However, the quality of the reports has to be of a very high standard to be actually beneficial to the university, otherwise, companies will lose interest” (Stud.IBM.2).

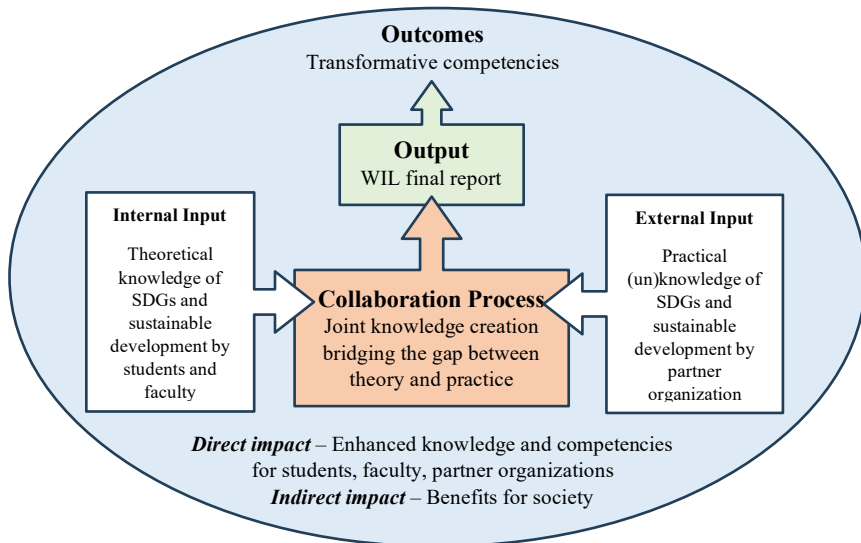
Conducting the survey and seriously valuing students’ opinions on how WIL improves their knowledge, skills, mindsets and especially transformative competencies is importance to advance the role of academia in modern society.

## **Discussion**

The purpose of this paper was to explore how WIL as a pedagogical approach advances students’ life-long learning for a sustainable future by addressing the research question: How can WIL enhance students’ transformative competencies for sustainability? By focusing on the sustainability-oriented WIL offered at the master’s programme in Business Administration of Kristianstad University some important considerations can be drawn.

The field of transformative learning and sustainability is gaining increasing attention as researchers, practitioners and policymakers strive to use learning and education for sustainability transformations (Rodríguez Aboytes & Barth, 2020). This paper suggests that well designed and implemented WIL can ensure that HEIs graduates possess transformative competencies and thus support Agenda 2030. The results show how the WIL offered within a Business Administration curriculum can stimulate students to appreciate the greater good of both people and planet, moving beyond the traditional focus on monetary gains (as advocated by UNESCO, 2022). Establishing an educational culture at HEIs that encourages students to learn through experimentation and practice and think critically from multiple perspectives is of utmost importance to enable an advancement of Agenda 2030. Hence, this paper provides insights into how educators can help students bridging the gap between theory and practice (Björck & Johansson, 2019; Fleming et al., 2018) while adopting a pedagogical approach that strengthens students' transformative competencies regarding sustainable development and the SDGs.

Based on the results presented in the previous section, which build on the experience of the master's programme in Business Administration of Kristianstad University, this paper proposes a sustainability-oriented WIL model. Figure 1 illustrates the characteristics and impacts of a WIL model that embeds a sustainability focus (see Figure 1).



**Figure 1.** Sustainability-oriented WIL model (authors own construction).

The proposed WIL model argues that students’ transformative competencies can be enhanced by providing them with two types of inputs. The *internal input* consists of theoretical knowledge of SDGs and sustainable development acquired by attending devoted lectures, participating in workshops, reading and writing, conducting a project in collaboration with peers and partner organizations. The collaboration with the WIL partner organization provides students with the second type of input, which is the *external input* consisting of the practical knowledge on the subject at stake. Partner organizations are not fully aligned in terms of their sustainability related work. Some have progressed more than others. The *collaboration* may well lift unknown aspects of conducting daily operations. Through the collaboration between students (and respective academic mentors) and external partners new knowledge can jointly be created. Such knowledge stems from the integration of theoretical and practical knowledge and bridges the theory-practice gap. Throughout the collaboration process students are exposed to a combination of on-campus and off-campus learning activities. Such activities guide them towards the production

of the *output*, that is the WIL final report which is the ultimate expression of the learnings gained by attending WIL. Yet, the final report is not just the results of intensive writing and re-writing of text in line with academic standards. It is also the result of hours of discussions, teamwork and thinking, interviews, observations, problem solving, peer reviews that are part of WIL.

The WIL model proposed in this paper serves as a pedagogical approach aimed at reducing the dualism between theory and practice while generating an important *outcome*, i.e. enhancing students' transformative competencies. As such, WIL can generate both direct and indirect impacts. The *direct impact* consists of the increased knowledge and enhanced competencies for students as well as faculty, the HEI as a whole, and the partner organizations. The *indirect impact* is oriented towards the wider society which can benefit in the long run if business administration graduates have a broader understanding of what sustainable management entails and, above all, the transformative competencies needed for sustainable development.

## Conclusions

This paper contributes to research interested in understanding how HEIs can support meeting the SDGs and thereby advance Agenda 2030 (Chankseliani & McCowan, 2021). The changing nature of sustainable development demands a great capacity from HEIs and their educators as continuous adjustment is required to these changing conditions (Leal Filho et al., 2019).

This paper argues that WIL can contribute to develop students' transformative competencies, necessary to pursue the sustainable development advocated by Agenda 2030. If WIL is carefully integrated into courses' curriculum, students receive a multi-faceted real-life experience by interpreting and analysing a situation from several important perspectives. Therefore, WIL can contribute to students' life-long learning and prepare them for their work-life after graduation. Hence, through education in sustainability, students are expected to obtain capabilities in planning, executing sustainability research and solving real problems that are core to partner organizations.

As a contribution to the field, this paper proposes a sustainability-oriented WIL model (see Figure 1) showing how the dynamic nature of sustainable development, that is continuously subject to change, can be embraced in higher education. By nurturing collaborations with partner organizations and thus integrating a real case study into education (with related problem solving, theorizing and report writing challenges), WIL creates a pedagogical setting that supports students' transformative competencies for sustainability.

In addition, the benefits are not only for students and the partner organizations. Having access to the current sustainability challenges faced by real-life organizations provides educators at HEIs with continuous opportunities for advancing academia.

## References

- Allen, C., & Malekpour, S. (2023). Unlocking and accelerating transformations to the SDGs: A review of existing knowledge. *Sustainability Science*, 18(4), 1939–1960. <https://doi.org/10.1007/s11625-023-01342-z>
- Alm, K., Melén, M., & Aggestam-Pontoppidan, C. (2021). Advancing SDG competencies in higher education: Exploring an interdisciplinary pedagogical approach. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 22(6), 1450–1466. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-10-2020-0417>
- Argento, D., Einarson, D., Mårtensson, L., Persson, C., Wendin, K., & Westergren, A. (2020). Integrating sustainability in higher education: A Swedish case. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 21(6), 1131–1150. DOI: <https://doi.org/10.1108/IJSHE-10-2019-0292>
- Björck, V. (2020). The idea of academia and the real world and its ironic role in the discourse on Work-integrated Learning. *Studies in Continuing Education*, 42(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2018.1520210>

- Björck, V. (2021). Taking issue with how the Work-integrated Learning discourse ascribes a dualistic meaning to graduate employability. *Higher Education*, 82(2), 307–322. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00650-y>
- Björck, V., & Johansson, K. (2019). Problematising the theory–practice terminology: A discourse analysis of students’ statements on Work-integrated Learning. *Journal of Further and Higher Education*, 43(10), 1363–1375. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2018.1483016>
- Brundiers, K., Wiek, A., & Redman, C. L. (2010). Real-world learning opportunities in sustainability: From classroom into the real world. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 11(4), 308–324. <https://doi.org/10.1108/14676371011077540>
- CEWIL Canada (n.d.). *Work-Integrated Learning Definitions*. <https://cewilcanada.ca/CEWIL/CEWIL/About-Us/Work-Integrated-Learning.aspx?hkey=ed772be2-00d0-46cd-a5b8-873000a18b41>
- Chankseliani, M., & McCowan, T. (2021). Higher education and the Sustainable Development Goals. *Higher Education*, 81(1), 1–8. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00652-w>
- Cron Dahl, K. (2015). *Towards Roma empowerment and social inclusion through work-integrated learning*: PhD thesis. Faculty of Health Sciences, University of Southern Denmark.
- Fleming, J., McLachlan, K., & Pretti, T.J. (2018). Successful work-integrated learning relationships: A framework for sustainability. *International Journal of Work-Integrated Learning*, 19(4), 321–335.
- Fröhlich, E., & Kul, B. (2020). The necessity of sustainability in management education. *Japanese Forum of Business and Society Annals*, 9, 22–32.

Hesselbarth, C., & Schaltegger, S. (2014). Educating change agents for sustainability – learnings from the first sustainability management master of business administration. *Journal of Cleaner Production*, 62, 24–36. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2013.03.042>

Kristianstad University. (2023). *PRME Report 2023. Sharing Information on Progress: Responsibility, Ethics and Sustainability*. Kristianstad. <https://www.hkr.se/contentassets/5441d85ea1e74604bcbb7fc6ba6e72f4/hkr-prme-report-2023.pdf>

Leal Filho, W., Manolas, E., & Pace, P. (2015). The future we want: Key issues on sustainable development in higher education after Rio and the UN decade of education for sustainable development. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 16(1), 112–129. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-03-2014-0036>

Leal Filho, W., Shiel, C., Paço, A., Mifsud, M., Ávila, L. V., Brandli, L. L., Molthan-Hill, P., Pace, P., Azeiteiro, U. M., Vargas, V. R., & Caeiro, S. (2019). Sustainable Development Goals and sustainability teaching at universities: Falling behind or getting ahead of the pack? *Journal of Cleaner Production*, 232, 285–294. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2019.05.309>

Lozano, R., Merrill, M. Y., Sammalisto, K., Ceulemans, K., & Lozano, F. J. (2017). Connecting Competences and Pedagogical Approaches for Sustainable Development in Higher Education: A Literature Review and Framework Proposal. *Sustainability*, 9(10), 1889.

Miles, M. & Huberman, A. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Second edition, London: Sage Publications.

OECD. (2019). *OECD Future of Education and Skills 2023. Conceptual learning Framework. Transformative Competencies for 2030*. OECD. [https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/transformative-competencies/Transformative\\_Competencies\\_for\\_2030\\_concept\\_note.pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/transformative-competencies/Transformative_Competencies_for_2030_concept_note.pdf)



Quintero-Angel, M., Duque-Nivia, A. A., & Molina-Gómez, C. A. (2023). A teaching strategy based on active learning which promotes strong sustainability that empowers students to have a different type of relationship with the environment. *Environmental Education Research*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/13504622.2023.2211757>

Redman, A., & Wiek, A. (2021). Competencies for Advancing Transformations Towards Sustainability. *Frontiers in Education*, 6, 785163. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.785163>

Rodríguez Aboytes, J.G., & Barth, M. (2020). Transformative learning in the field of sustainability: a systematic literature review (1999-2019). *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 21(5), 993–1013.

Rychen, D. S. (2016). *Education 2030 Conceptual Framework: Key Competencies for 2030 (DeSeCo 2.0)*. OECD.

Scoones, I., Stirling, A., Abrol, D., Atela, J., Charli-Joseph, L., Eakin, H., Ely, A., Olsson, P., Pereira, L., Priya, R., van Zwanenberg, P., & Yang, L. (2020). Transformations to sustainability: Combining structural, systemic and enabling approaches. *Current Opinion in Environmental Sustainability*, 42, 65–75. <https://doi.org/10.1016/j.cosust.2019.12.004>

UNESCO (2020). *Education for sustainable development: a roadmap*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://doi.org/10.54675/YFRE1448>

UNESCO (2022). *Knowledge-driven actions: Transforming higher education for global sustainability*. Independent Expert Group on the Universities and the 2030 Agenda. <https://doi.org/10.54675/YBTV1653>

UNESCO. (2005). *United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014): International Implementation Scheme*. UNESCO Education Sector. Paris. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000148654>

United Nations (n.d.). *The Sustainable Development Agenda*.  
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/development-agenda/>

Wiek, A., Withycombe, L., & Redman, C. L. (2011). Key competencies in sustainability: A reference framework for academic program development. *Sustainability Science*, *6*(2), 203–218.  
<https://doi.org/10.1007/s11625-011-0132-6>

Wu, Y.-C. J., & Shen, J.-P. (2016). Higher education for sustainable development: A systematic review. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, *17*(5), 633–651.  
<https://doi.org/10.1108/IJSHE-01-2015-0004>

Xia, J., Caulfield, C., & Ferns, S. (2015). Work-integrated learning: Linking research and teaching for a win-win situation. *Studies in Higher Education*, *40*(9), 1560–1572.  
<https://doi.org/10.1080/03075079.2014.882302>

## *Best practice*

# **Hur kan studenter träna färdigheter som inte är implementerade i verksamheterna? Exemplet Hälsopunkten**

*Lisa Axelsson & Lina Behm, Högskolan Kristianstad, fakulteten för hälsovetenskap, avdelningen för sjuksköterskeutbildningarna och integrerad hälsovetenskap*

Bolognaprocessen beskriver målen med högre utbildning utifrån tre olika aspekter: kunskap och förståelse, färdighet och förmåga samt värderingsförmåga och förhållningssätt. Både kunskap och förståelse och värderingsförmåga och förhållningssätt kan i stor utsträckning uppnås i ett klassrum på ett campus, men sjuksköterskeyrket kräver också praktiska färdigheter och förmågor. De praktiska förmågorna är till viss del tekniska, som att ha handlaget att kunna ta ett blodprov, men det handlar också om olika aspekter av bemötande och mötet med patienten. Även inom det området krävs praktisk träning för att bli trygg. Det går inte att bara att läsa i böcker om hur sjuksköterskan bör agera om patienten är orolig eller upprörd, eller om hur smärta bedöms hos en icke verbal patient.

Rådgivning kring levnadsvanor är ett viktigt uppdrag för hälso- och sjukvården. Även när det gäller denna förmåga visar studier att sjuksköterskor lär sig bäst genom aktiv och verklig träning (Fontaine et al., 2019). Studenterna behöver få möta riktiga patienter och få träna på att ställa frågor om levnadsvanor, som ibland kan vara känsliga, och att ge råd. De måste ställas inför situationen för att få tilltro till sin förmåga att hantera den. Enligt Bandura (1977), som utvecklat teorin om "self-efficacy", tilltro till förmåga, är det mest effektiva sättet att nå en färdighet att lyckas genom att prova på, kallat "mastery experience". Andra sätt är att se andra lyckas, så kallad "modellering", eller att uppmuntras angående sin kapacitet för uppgiften av någon annan, så kallad "social persuasion". Detta är något som vanligtvis

sker under den verksamhetsförlagda utbildningen (VFU). Studenten får träna praktiska moment under handledning, men det sker också en modellering, där handledaren, som förebild, visar studenten hur hen till exempel bemöter patienter och agerar i olika situationer. Denna typ av lärande förutsätter att verksamheten och handledaren har de förmågor och ägnar sig åt de aktiviteter vi på lärosätet vill att studenten ska förvärva sig kunskap om. Det är dock välkänt att det finns områden där vården idag brister. Områden där ny kunskap ännu inte implementerats fullt ut. Det här skapar ett pedagogiskt problem för sjuksköterskeutbildningen. För att ge studenterna färdigheter inom områden där hälso- och sjukvården idag inte kan tillgodose att studenten utvecklas, måste sjuksköterskeutbildningarna tänka nytt. Om verksamheten inte kan erbjuda utbildning, kan själva utbildningen *bli* verksamhet? Berget måste kanske komma till Mohammed, som ordspråket säger.

All hälso- och sjukvårdspersonal är ålagd att hålla samtal med patienter om levnadsvanor. Detta uppdrag konkretiseras i ”Nationella riktlinjer för prevention och behandling vid ohälsosamma levnadsvanor” (Socialstyrelsen, 2018) som först kom ut 2011 och uppdaterades 2018. Kort sammanfattat så innebär riktlinjerna att vårdpersonal ska screena och ge råd kring levnadsvanor som fysisk aktivitet, matvanor, alkohol och tobaksbruk. Dessa råd kan ges i tre nivåer; enkla råd, rådgivande samtal eller kvalificerat rådgivande samtal. Enkla råd ska all hälso- och sjukvårdspersonal kunna ge (råd på cirka 5 min) medan rådgivande samtal och kvalificerat rådgivande samtal består av rådgivning i form av samtal som syftar till att stödja en förändring av den ohälsosamma levnadsvanan. Denna typ av rådgivning kräver både kunskap och förmåga om *vad* som ska förmedlas samt *hur* det ska förmedlas.

Sedan de nationella riktlinjerna lanserades 2011 har Socialstyrelsen stöttat implementeringen på olika sätt. Bland annat har man tagit fram en webbutbildning, olika checklistor, informationsmaterial, lathundar samt tagit fram koder för klassifikation av vårdåtgärder (KVÅ-koder). Trots dessa satsningar har studier kring implementeringen visat att det finns många hinder som gör att implementeringen går långsamt (Kardakis et al., 2018). Detta gör att våra sjuksköterskestudenter inte

får möjlighet att träna färdigheten att samtala om levnadsvanor ute i sin VFU. Samtidigt så visar forskning att sjuksköterskestudenter lär sig att samtala om levnadsvanor i huvudsak genom praktisk träning.

En åtgärd för att främja både kunskap och förmåga i att samtala om levnadsvanor är att starta en studentledd hälsomottagning. Studier (Vijn et al., 2018, Briggs et al., 2020) tyder på att studentledda hälsomottagningar har flera fördelar både för patienten och studenten. Studenter kan förbättra sina kunskaper om levnadsvanor, får träna sina kommunikations-, samarbets- och ledarskapsförmågor och ur patientens perspektiv innebär studentledda hälsomottagningar ökad tillgång till hälsokontroller, mer tid för samtal om hälsa och kostnadsfri rådgivning och stöd i att förändra sin livsstil och därmed hälsa. En studie från Australien (Stuhlmiller et al., 2015) visade att en studentledd hälsomottagning var en länk mellan universitetet och samhället. Kliniken gav besökarna möjlighet att själva hantera sin hälsa och gav studenterna praktiska kunskaper i att arbeta hälsofrämjande. En genomgång av 18 studier som undersökt nyttan med studentledda hälsomottagningar för läkare (Vijn et al., 2018) visade att studentledda hälsomottagningar ledde till att studenterna fick bättre relationer med patienterna, ökade sin kunskap om kommunikation och sin tilltro till förmågan att ge råd om levnadsvanor. Sammanfattningsvis visar ovanstående studier att studentledda hälsomottagningar har visat lovande resultat. Samtidigt saknas studier när det gäller sjuksköterskeledda mottagningar.

Att låta sjuksköterskestudenter driva en hälsomottagning hade diskuterats länge vid Högskolan Kristianstad (HKR). En liknande mottagning fanns vid Linnéuniversitetet i Kalmar och denna låg till grund för den projektplan som påbörjades 2017. I samband med projektplanen genomfördes en pilotstudie där hälsokontrollernas genomförbarhet testades med goda resultat. År 2019 anställdes en koordinator för att implementera planen.

På HKR:s hälsomottagning, som döptes till Hälsopunkten, får studenterna möjlighet att praktiskt tillämpa hälsoundersökningar, hålla hälsosamtal samt genomföra hälsorelaterade aktiviteter som grund för ett

personcentrerat hälsofrämjande omvårdnadsarbete. Alla steg i processen utgår från de nationella riktlinjerna för prevention och behandling vid ohälsosamma levnadsvanor.

Studenter i termin två gör sin VFU på Hälsopunkten i två veckor. Totalt är det tolv studenter på mottagningen samtidigt. VFU-perioden inleds med tre dagars teori och träning. Dag ett gör studenterna en webbutbildning i de nationella riktlinjerna som producerats av regionen. På så sätt får de grundläggande kunskap i vilka riktlinjer de ska följa samt vad som förväntas av dem som sjuksköterskor vad gäller samtal om levnadsvanor. Vidare fördjupas kunskapen dag två genom seminarium kring olika ”case”, som kräver att studenterna söker kunskap i det nationella vårdprogrammet för levnadsvanor. Dag två innehåller också genomgång och praktisk träning av de medicintekniska moment som ingår i hälsoundersökningen, exempelvis blodtryckstagning och provtagning av blodsocker. Dag tre ägnas åt samtalstekniken Motiverande samtal. Ett lyckat samtal om levnadsvanor bygger inte bara på att vårdgivaren är förtrogen med *vad* som ska framföras. Det är också avgörande *hur* informationen förmedlas (Miller et al., 2009). Under denna träning i Motiverande samtal läggs stor vikt vid förhållningssätt och bemötande.

Efter de tre förberedande introduktionsdagarna är det dags att slå upp portarna till mottagningen och välkomna allmänheten. Nu börjar den verkliga träningen, då studenterna dag för dag utvecklar sin förmåga att samtala om levnadsvanor. Besökarna som kommer till Hälsopunkten har bokat tid för en hälsokontroll. De vet redan då att det är studenter de ska träffa, vilket minskar den press studenter annars kan uppleva (Alzayyat & Al-Gamal, 2014). Det skapar en trygg miljö som gör det lättare för studenterna att våga upprepa ett moment de är osäkra på, eller avbryta för att be om råd. Studenterna arbetar två och två i besöksrummen. Bordet är dukat för peer learning, vilket har visat sig ha stort värde i sjuksköterskeutbildningen, genom att öka studenternas självförtroende, kompetens och minska deras oro (Stone et al., 2013). Förutom stödet från medstudenterna har studenterna tillgång till en lärare som handleder. Efter varje besök sker en reflektion, då studenterna både får berätta om sin egen och medstudentens insats och lärande, men även får feedback från läraren.

Vid slutet av studenternas period på Hälsopunkten sker en längre reflektion i grupp, då upplevelsen som helhet summeras. Bologna-processens kunskapsaspekter blir de tre ben studenterna står på efter att ha avslutat sin tid på Hälsopunkten. De får teoretisk kunskap om levnadsvanor, det vill säga *vad:et*, sedan förutsättningar att utveckla ett förhållningssätt i linje med motiverande samtal (*hur*) och sist träna sina färdigheter och förmågor (både *vad* och *hur*). Resultatet blir förhoppningsvis sjuksköterskor som har tilltro till sin förmåga att samtala om levnadsvanor, trots att deras mer erfarna kollegor ofta saknar det. Den studentledda mottagningen Hälsopunkten blir på det viset ett verktyg för att implementera nationella riktlinjer i hälso- och sjukvården.

En risk med Hälsopunkten är att studenternas förväntningar inte överensstämmer med de resurser de sedan får som färdiga sjuksköterskor i hälso- och sjukvården, till exempel gällande tid eller annat organisatoriskt stöd. Samtidigt skulle detta kunna leda till att de i högre utsträckning ställer krav på resurser för att arbeta med levnadsvanor, vilket de inte hade gjort om de inte fått kunskap och erfarenhet om värdet av det.

Sjuksköterskeyrket är en tydlig illustration av Bologna-processens idéer, eftersom det inte räcker att ha teoretisk kunskap för att kunna arbeta som sjuksköterska. VFU är därför kärnan i sjuksköterskeutbildningen (Kaphagawani & Useh, 2013). Det bästa lärandet, särskilt när det gäller utvecklingen av färdigheter och förmågor, sker genom verklig praktisk erfarenhet. Eftersom det är svårt att helt kvalitetssäkra och göra VFU likvärdig är annan praktisk träning av stor vikt. Inom sjuksköterskeutbildningen har det traditionellt varit i form av metodrum ("skills lab") och på senare år simulering. Det som bägge dessa metoder saknar är det faktum att det inte fullt ut är "på riktigt". Enligt vår anekdotiska erfarenhet har de flesta studenter det bra på sina VFU-placeringar. Men ett antal får inte det stöd de hade behövt ute i verksamheterna. Forskning visar också att det händer att sjuksköterskestudenter på VFU känner sig oönskade av handledaren, i vägen eller exkluderade (Levett-Jones et al., 2009). En studentledd mottagning blir på det viset det bästa av två världar. En trygg miljö med engagerade lärare och samtidigt "riktiga" patienter.

Idén bakom den studentledda hälsomottagningen Hälsopunkten skulle också kunna användas för att utveckla sjuksköterskors förmåga att samtala om exempelvis våld i nära relation eller döendet inom palliativ vård, områden som upplevs som svåra av många sjuksköterskor, även efter år av klinisk erfarenhet. Situationen med att vi vill att studenterna ska "göra som vi säger, inte som vi gör" är inte unik för sjuksköterskeutbildningen. Kanske kan Hälsopunktens modell också inspirera utbildningar inom andra fält än hälso- och sjukvården? Kan socionomprogrammet anordna föräldrautbildningar? Kan lärarutbildningen starta läxhjälpverksamhet? Modellen slår ner väggen mellan skolbänken och den verksamhetsförlagda utbildningen och visar att det går att skapa fler tillfällen till praktisk erfarenhet än enbart den VFU som sker i klinisk verksamhet inom regioner och kommuner. Detta kan vara av särskild betydelse inom områden som idag fungerar mindre bra i hälso- och sjukvården. Vi talar ofta om ett gap mellan teori och praktik inom sjuksköterskeutbildningen (Rafferty, 1996). Slutsatsen har traditionellt varit att teorin inom sjuksköterskeutbildningen bättre måste efterlikna den kliniska verkligheten. Men det förutsätter i så fall att vi tycker att hälso- och sjukvården fungerar optimalt idag. Gör vi inte det (och det gör vi förstås inte) kanske det till viss del också är praktiken som behöver leva upp till teorin.

På Hälsopunkten vänder vi således på problemet och utgår ifrån vår teoretiska kunskap, att hälso- och sjukvårdspersonal ska arbeta med levnadsvanor. Vi skapar sedan en miljö där studenternas praktiska träning är anpassad till forskningen, i stället för att som förut tänka tvärt om, att utbildningen i högre utsträckning ska anpassas till den kliniska vardagen. Detta synsätt på gapet mellan teori och praktik synliggör det pedagogiska problemet: att lärare på högskolor och universitet måste ge studenterna färdigheter som inte är implementerade i verksamheterna de tränar i och inför. Hälsopunktens modell erbjuder en lösning.



## Referenser

- Alzayyat, A., & Al-Gamal, E. (2014). A review of the literature regarding stress among nursing students during their clinical education. *International Nursing Review*, 61(3), 406–415.
- Bandura A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*. 84(2), 191–215.
- Briggs, L., & Fronek, P. (2020). Student experiences and perceptions of participation in student-led health clinics: a systematic review. *Journal of Social Work Education*, 56(2), 238–259.
- Fontaine, G., Cossette, S., Maheu-Cadotte, M. A., Mailhot, T., Heppell, S., Roussy, C., & Dube, V. (2019). Behavior change counseling training programs for nurses and nursing students: A systematic descriptive review. *Nurse Education Today*, 82, 37–50.
- Kaphagawani, N. C., & Useh, U. (2013). Analysis of nursing students learning experiences in clinical practice: Literature review. *Studies on Ethno-Medicine*, 7(3), 181–185.
- Kardakis, T., Jerdén, L., Nyström, M. E., Weinehall, L., & Johansson, H. (2018). Implementation of clinical practice guidelines on lifestyle interventions in Swedish primary healthcare – a two-year follow up. *BMC health services research*, 18(1), 1–13.
- Levett-Jones, T., Lathlean, J., Higgins, I., & McMillan, M. (2009). Staff–student relationships and their impact on nursing students’ belongingness and learning. *Journal of advanced nursing*, 65(2), 316–324.
- Miller, W. R., & Rose, G. S. (2009). Toward a theory of motivational interviewing. *American psychologist*, 64(6), 527–537.
- Rafferty, A. M., Allcock, N., & Lathlean, J. (1996). The theory/practice ‘gap’: taking issue with the issue. *Journal of Advanced Nursing*, 23(4), 685–691.

Socialstyrelsen. (2018). *Nationella riktlinjer för prevention och behandling vid ohälsosamma levnadsvanor*. <https://www.socialstyrelsen.se/globalassets/sharepoint-dokument/artikelkatalog/nationella-riktlinjer/2018-6-24.pdf>

Stone, R., Cooper, S., & Cant, R. (2013). The value of peer learning in undergraduate nursing education: a systematic review. *ISRN Nursing*, 930901.

Stuhlmiller, C. M., & Tolchard, B. (2015). Developing a student-led health and wellbeing clinic in an underserved community: collaborative learning, health outcomes and cost savings. *BMC nursing*, 14(1), 1–8.

Vijn, T. W., Fluit, C. R., Kremer, J. A., Beune, T., Faber, M. J., & Wollersheim, H. (2017). Involving medical students in providing patient education for real patients: a scoping review. *Journal of general internal medicine*, 32(9), 1031–1043.

## *Best practice*

# **Verksamhetsförlagd kompetensutveckling**

*Kerstin Ahlqvist, Catarina Graham & Lina Svensson,  
Högskolan Kristianstad, fakulteten för lärarutbildning,  
avdelningen för specialpedagogik*

Delaktighet och engagemang är centrala begrepp som vi på Högskolan Kristianstad (HKR) delar med Kristianstad kommun för att marknadsföra staden. Kan verksamhetsförlagd kompetensutveckling (VFK) bli det som förenar oss i en samverkan för att utveckla våra utbildningar och få engagerade lärare och studenter?

## **Inledning**

De flesta av oss lärare och forskare inom programgruppen för de specialpedagogiska programmen har arbetat länge på Högskolan Kristianstad, vilket innebär att det var längesedan vi stod i ett klassrum på en grundskola, gymnasieskola, eller i en lekhall på en förskola. Många av oss har tidigare arbetat övergripande i elevhälsoteam, pedagogiska resursteam eller inom anpassad skola (tidigare särskolan). För att kunna möta våra studenter som utbildar sig till en ny lärarprofession, och som dessutom är verksamma lärare, påbörjades en diskussion om att göra studiebesök i olika skolverksamheter. Frågor som uppstod var: vad är det som diskuteras på lektionerna med eleverna nu, vad pratar vårdnadshavare om, vilka områden är i fokus på förskolor, vad händer i elevhälsoteamen?

Högskolan Kristianstads fakultetsövergripande verksamhetsutvecklingsplan (FÖVUP) för lärarutbildningarna belyser behovet av att vidmakthålla och öka relevant professionserfarenhet hos all lärarpersonal som är involverade i våra lärarutbildningar. Vi behöver alltså stärka lärarutbildares förståelse för skolans verksamhet och dess utveckling. Målet är att all personal i lärarutbildningarna skall genomgå kontinu-

erlig verksamhetsförlagd kompetensutveckling (VFK). Detta följs sedan upp i medarbetarsamtal och kan där kopplas till den individuella kompetensutvecklingen.

Inom programgruppen för specialpedagog- och speciallärarprogrammen fanns ett behov och intresse att komma närmare verksamheten för att på så sätt utveckla programmen. Med hjälp av VFK framträdde en möjlighet att göra en pilotstudie och utvärdera möjligheterna för utveckling av programmen, samt att kompetensutveckla lärarna inom programgruppen. Detta formulerades och skrevs in i programgruppens verksamhetsutvecklingsplan. Målet innebar att medarbetarna i programgruppen skulle genomföra en pilotstudie. Därefter har VFK-målen utvecklats kontinuerligt, och skrivits in under åren 2021–2023 i verksamhetsutvecklingsplanen för specialpedagog- och speciallärarprogrammen.

VFK-målen för 2021 enligt verksamhetsutvecklingsplanen som vi utgick ifrån är följande:

Att ge medarbetare möjlighet att få erfarenheter från relevanta verksamheter, samt att initialt utarbeta en plan för hur VFK kan genomföras med medarbetare inom specialpedagog- och speciallärarprogrammen.

Utifrån verksamhetsutvecklingsplanen formulerades följande plan för hur VFK:n ska genomföras.

- Kartläggning i programgruppen genom enkät (genomförs årligen), inventering av kompetensutvecklingsbehov i samråd med avdelningschef vid medarbetarsamtalet.
- Kontakt med verksamheterna tas av medarbetaren. De medarbetare som saknar kontakter i verksamheterna får hjälp av handledarnätverket.
- Genomförande av VFK, 8 timmar (heldag eller uppdelat på 2 dagar).

Efter medarbetarnas genomförda VFK görs en redovisning i programgruppen och därefter utvärdering tillsammans med avdelningschef i medarbetarsamtalet.

## Bakgrund/Litteraturgenomgång

Nedan kommer relevanta och centrala begrepp att belysas som har utkristalliserats under arbetets gång. Dessa begrepp är: samverkan och samordning, kvalitetssäkring, kompetensutveckling och yrkesprofession.

### Centrala begrepp



*Figur 1.* Modellen belyser de centrala begrepp som är kopplade till VFK.

## **Samverkan och samordning**

I examensförordningarna (SFS 1993:100) för specialpedagog- och speciallärarexamen lyfts examensmålen om samarbete och samverkan. På så sätt blir det av yttersta vikt att även den forskande och undervisande personalen inom programmen skapar samverkan med det omgivande skolsamhället. Utifrån Lindberg (2009) beskrivs att samverkan i dagens samhälle blivit ett sätt organisera sig för olika offentliga organisationer och att det är något som är nödvändigt för att organisationen ska kunna fullfölja sina åtaganden. Detta åtagande beskrivs av Jacobsen (2004) på följande sätt: "alla organisationer är beroende av att leverera något till sin omgivning, vare sig det är en tjänst eller produkt" (s. 61). För specialpedagog- och speciallärarprogrammen betyder det att undervisande personal och forskare behöver vara insatta i de situationer som råder ute i skolsamhället.

Vidare diskuterar Lindberg (2009) begreppet samordning, och beskriver att det är hur någon ordnar saker så att allt hänger ihop. Dessa uppgifter är ofta beroende av varandra. Utifrån den fakultetsövergripande verksamhetsutvecklingsplanen ska all lärarpersonal öka sin professionskompetens, för att på så sätt utveckla programmen gentemot det som är aktuellt i dagens skola. Det kan liknas vid det som Lindberg (2009) benämner som samordning, allt ska hänga ihop.

## **Kvalitetssäkring**

I Högskolan Kristianstads (2021) kvalitetsmål står att högskolan ska framtidssäkra utbildning och samhällsrelevant forskning. Studenterna ska vid examen ha utvecklat personlig och professionell beredskap samt aktivt medborgarskap för att möta förändringar i arbetslivet. Forskningsnära utbildningsmiljöer ska byggas av forskning som är relevant och av hög kvalitet så att den nyttiggörs såväl i undervisningen som i omgivande samhälle.

Vi strävar alltid efter att kvalitetssäkra våra utbildningar. Det finns direkta och indirekta kvalitetssäkringar som görs av utbildningarna. Den direkta kvalitetssäkringen görs av statliga eller överordnade organ såsom Universitetskanslersämbetet, medan den indirekta

kvalitetssäkringen görs av de olika utbildningsinstitutionerna, till exempel via självvärderingar (Lauvås & Handal, 2015). Här ser vi att VFK kan höja kvalitén genom att lärare kommer ut i verksamheterna som det undervisas om. Verksamhetsutvecklingsplanen (se Inledning) är dessutom ett system som underlättat kvalitetssäkringen av våra utbildningar.

## **Kompetensutveckling**

För att verksamheten ska utvecklas är medarbetarnas kompetensutveckling viktig. Att klara av de olika krav som ställs i en viss situation i en verksamhet kräver en kompetens, där kunskapen måste kunna omsättas i handling och aktivitet. Enligt Högskolan Kristianstads (2018) beslut om policy för kompetensutveckling ska högskolan inom samtliga verksamhetsområden rekrytera, bibehålla och vidareutveckla kompetensen för att högskolans uppdrag ska kunna uppfyllas. Behovet av kompetensutveckling styrs på individuell, program- och högskoleövergripande nivå. Högskolan Kristianstad tydliggör i beslutet att varje medarbetare ges möjlighet att delta i kompetensutveckling i förhållande till verksamhetens resurser, mål och krav.

Viktigt är också att den kompetensutveckling som ges inte bara handlar om teoretiska kunskaper utan också om praktiska färdigheter. Forskningen visar att kompetensutveckling leder till positiva attityder och beteende hos enskilda individer, samt bättre prestationer på individ- och organisationsnivå. De positiva effekterna av kompetensutveckling märks tydligare på attityder och beteende (Svedérus, 2018).

Ett tillfälle för att identifiera och skapa förutsättningar för lämpliga personalutvecklingsåtgärder (HKR, 2020) är medarbetarsamtalet. Vid detta samtal görs en kompetensutvecklingsplan som tar avstamp dels i högskolans strategi, mål och visioner, dels utifrån vilka utvecklingsbehov som medarbetaren har. Detta görs för att nå framtida mål, samt för att utveckla medarbetares kunskap om och förmågor att fullgöra sina arbetsuppgifter på ett kvalitativt sätt. Genom att införa VFK kan vi medvetandegöra medarbetarna om att tiden skall ses som kompetensutveckling och därmed följa upp det vid medarbetarsamtalet. När kunskaper och färdigheter uppdateras och förändras innebär det en utveckling av kompetensen inte bara för den enskilda individen utan

även att gruppens samlade kunskaper och färdigheter uppdateras (HKR, 2018).

## **Yrkesprofession**

Specialpedagog och Speciallärarexamen med angivna specialiseringar uppnås efter att studenten har fullgjort kursfordringar om 90 högskolepoäng. Det ställs också krav på antingen avlagd grundlärarexamen, ämneslärarexamen, yrkeslärarexamen, förskollärarexamen eller motsvarande äldre examen (SFS 2017:1111). Vidare gäller att speciallärare och specialpedagoger ska visa ”insikt om betydelsen av samarbete och samverkan med andra skolformer och yrkesgrupper” samt ”visa förmåga att identifiera sitt behov av ytterligare kunskap och fortlöpande utveckla sin kompetens”. Att studenterna får med sig detta i utbildningen ser vi som en självklarhet. Det är också viktigt för oss lärare och forskare att hela tiden utveckla vår kompetens, eftersom vi ska utbilda kompetenta speciallärare och specialpedagoger och förbereda studenterna på de utmaningar som praktiken ställer.

Nya lärdomar utmanar gamla föreställningar och ger nya idéer. VFK kan ge oss nya undervisningsuppslag, uppdatera innehållet i våra kurser, och därmed görs vår undervisning mer relevant och intressantare. Källström (2022) diskuterar vikten av att det vi lär ut är just relevant och värdefullt.

## **Genomförandet**

Alla medarbetare i programgruppen fick i uppgift att genomföra VFK under hösten 2021, à 8 timmar per person. Målet var att VFK skulle ingå i kompetensutvecklingstiden. Detta gick att genomföra för vissa men inte för alla. Antingen kunde man dela upp timmarna och göra VFK vid olika tillfällen eller så användes alla timmarna vid ett besök under en dag. Medarbetarna fick genom en kartläggning redovisa vad de ville fördjupa sig i. Antingen så ordnade medarbetarna plats själv eller så använde de sig av vårt uppbyggda handledarnätverk. Handledarnätverket används i många syften inom utbildningen och utgjorde här ett kontaktnätverk.



Diskussion fördes kring om man skulle göra VFK själv eller om det fanns en vinst i att gå ut på VFK två och två. Denna gång lät vi medarbetarna själva välja och det var upp till var och en hur man ville göra.

## **Resultat**

Resultaten som redogörs för nedan kommer från genomförandet av VFK i de specialpedagogiska programmen under ht-21. Först presenteras resultatet av kartläggningen som genomfördes inför själva VFK:n, därefter medarbetarnas reflektioner utifrån sin genomförda VFK och vilka verksamheter som deltagarna har valt att genomföra sin VFK i.

### **Kartläggning inför VFK**

Syftet med VFK beskrevs av medarbetarna som en viktig del för att öka kunskapen och förståelsen för bedömningspraktiken i grundskolan och i den anpassade skolan, samt hur lärarna arbetar med att öka tillgänglighet och delaktighet. Vidare ville flera medarbetare skugga antingen en rektor, gymnasielärare, ämneslärare eller en specialpedagog för att se hur dessa arbetar i praktiken men också kopplat till elevhälsarbetet. Elevhälsans arbete utgör en del av den undervisning och examinationer som sker i specialpedagog- och speciallärarutbildningarna. Att öka kunskaperna om skolans praktik i de olika verksamheterna samt observation av lärmiljöerna var också en del av de önskemål som framkom. Att observera samverkan med olika professioner, från klasslärare till centrala elevhälsan, var också av intresse. Med andra ord så ville flera medarbetare bredda sin kompetens inom olika områden i den praktiska verksamheten, till exempel gällande inkludering, samarbete, elevhälsa, didaktik och att utveckla förståelsen för det specialpedagogiska fältet.

Allt från förskola till vuxenutbildning var intressant att besöka. Dock var det ingen som önskade besöka resursskola, sjukhuskola, skolan inom Statens institutionsstyrelse eller folkhögskola.

## Resultat efter genomförd VFK

Resultatet visar att alla har blivit positivt bemötta ute i verksamheterna under sin VFK. Verksamheterna som har tagit emot oss ser det som värdefullt och vill ha ett nära samarbete med ett ”win-win”-koncept där högskolan bidrar med ny forskning medan verksamheterna kan bidra med praktisk erfarenhet. Medarbetarna ser en möjlighet att knyta programmen närmare praktiken och fördjupa kunskaperna om olika verksamheter. Detta gäller följande områden: förskolan, låg-, mellan- och högstadiet, gymnasieskolan, verksamhet som motsvarar svensk grundskola i Italien (inriktning intellektuell funktionsnedsättning), elevhälsoteam, anpassad grundskola, grundskolan för individintegrerade elever. Vidare ansåg alla att dessa besök utvecklat och fördjupat kompetensen.

Redovisningen i programgruppen gav också en form av kompetensutveckling och uppslag till teman att diskutera vidare. En medarbetare uttryckte: ”Se lika verksamheter på djupet eller se olika verksamheter ytligt”. Det vill säga att antingen går man tillbaka till tidigare VFK-besök eller tidigare arbete för att få se utveckling och förändring, eller så går man till en ny verksamhet för att få ny kunskap.

De flesta ordnade VFK-plats själva genom kontakter, medan någon fick hjälp av vårt handledarnätverk. Några valde att göra VFK tillsammans med en kollega från Högskolan Kristianstad vilket de menade var positivt eftersom det blev intressanta och djupa reflektioner och diskussioner efteråt.

Resultatet visar också att medarbetarna uppfyllde sina syften med VFK och är positiva till en fortsättning. Ett övergripande syfte var att avdelningschef skulle använda VFK som ett underlag i medarbetarsamtalet.

Svårigheter som visades var att få kompetensutvecklingstiden att räckta till och få in det i planeringen. Det var också svårt att få tillgång till alla delar av det arbete som görs ute i skolorna och som intresserar en specialpedagog och speciallärare, då mycket av detta arbete är skyddat av sekretess. Det kan även framkomma känslig information

vid till exempel elevhälsoteamsmöten. En annan svårighet som nämndes är att vi har mycket på agendan när vi har programgruppsmöten så det kan bli svårt att hinna med att återrapportera sin VFK. Trots detta menade medarbetarna att det är viktigt med återrapportering, och flera medarbetare uttryckte att vi kan ha med erfarenheterna från VFK till pedagogiska diskussioner i programgruppen för att utveckla och höja kvalitén i våra program. Resultatet visar att VFK:n kan ge nya infallsvinklar såsom att kombinera sin tjänst på högskolan med tjänst ute i praktiken. Avslutningsvis menar medarbetarna att VFK var utvecklande och att de gärna vill fortsätta med detta framöver.

## **Diskussion**

Koppling mellan kompetensutvecklingsaktiviteter såsom VFK och organisatorisk prestation kan utifrån Jacobsen (2004) förstås såsom att organisationer behöver leverera till i detta fall skolsamhället. Om individer får möjlighet att lära och utvecklas kan de prestera bättre i arbetet, vilket i sin tur gör det möjligt för organisationen att prestera bättre som helhet. Genom VFK menar vi att man kan skapa ett större engagemang, delaktighet, ökad motivation, ökad kompetens, bättre prestation i arbetet, lägre intention att sluta och ge starkare attraktionskraft som arbetsgivare. Kanske kan vi nå en högre produktivitet och bättre kvalitet i arbetet om vi har möjlighet att föra in VFK som ett obligatoriskt inslag i kompetensutvecklingen för den enskilda medarbetaren. Därmed kan vi möta skolsamhällets förväntningar på de blivande specialpedagogerna- och speciallärarna när de lämnar högskolan (Källström, 2022).

Enligt Högskolan Kristianstads (2022) Strategiplan 2021–2025 ska vi ha verksamhetsförlagd utbildning (VFU) i alla utbildningar. Eftersom vi inom specialpedagog- och speciallärarprogrammen inte gör VFU-besök och handledaren ute i praktiken inte ska bedöma våra studenter, så blir VFK:n ett sätt för oss att koppla undervisningen till praktiken. Förhoppningsvis kan detta tillföra en större tilltro till våra utbildningar när vi har VFK, vilket var ett önskemål från våra VFK-kontakter ute i skolsamhället. Det ökar kvaliteten i vår undervisning när vi kan relatera till yrkesprofessionen. Resultatet visar att medarbetarna valde att antingen fördjupa sig i en ny verksamhet eller gå tillbaka för

att se utveckling på sin gamla arbetsplats. Att gå till en ny arbetsplats kan bredda kompetensen hos medarbetarna, medan att gå tillbaka till en tidigare arbetsplats kan fördjupa och leda till en reflektion kring utveckling. Källström (2022) menar att det är viktigt att det vi ger våra studenter är relevant och värdefullt för den kommande yrkesprofessionen.

Resultatet visar också att medarbetarna har fått ett positivt bemötande. Utöver det synliggör besökta verksamheter behovet av samverkan och att få ta del av forskning. Detta är ett sätt för oss att säkerställa att vi utför en samhällsrelevant utbildning. Genom ömsesidigt utbyte med det omgivande skolsamhället finns förutsättningar för att driva relevanta utbildningar. Detta ligger i linje med Högskolan Kristianstads (2023) kvalitetsmål, enligt vilka vi ska bedriva ändamålsenlig utbildnings- och forskningsverksamhet samt framtidssäkrad utbildning och samhällsrelevant forskning. VFK blir då ett sätt att stärka högskoleverksamheten och därmed kvaliteten i forskning och utbildning. Det gör vår utbildning konkurrenskraftig och ger studenterna verktyg för att kunna möta de samhällsutmaningar som finns. Det kan också leda till ett mer utvecklat och gott samarbete med omgivande praktik.

I resultatet framkommer behovet av att kunna kombinera tjänst på Högskolan Kristianstad med praktiken. Ett sätt att underlätta för det vore att möjliggöra kombinationstjänster, vilket skulle kunna innebära att vi kan möta de behov och förväntningar som finns ute i verksamheterna. Svårigheter skulle kunna vara att en sådan tjänst blir övermäktig för medarbetaren. Frågor som tillhörigheten, mötestider på olika arbetsplatser, eventuell övertid samt schemaläggning kan bli problematiskt.

Ett dilemma som framträdde i resultatet är svårigheten att få delta i skolverksamheterna på grund utav sekretess. Ett exempel är när medarbetare inom programgruppen vill medverka i elevhälsoteam för att fördjupa kompetensen kring aktuella elevhälsofrågor. Ytterligare dilemma som framkom i resultatet är att kompetensutvecklingstiden är för knapp för att även inrymma VFK. Det förväntas av oss lärare att gå högskolepedagogiska kurser, läsa in aktuell forskning, läsa in kurs-

litteratur, fortbilda oss, delta i konferenser med mera. Det vore önskvärt att kunna definiera vad kompetensutvecklingstiden kan användas till. Behovet av kompetensutveckling i programgruppen behöver behandlas i samråd mellan avdelningschef, programområdesansvarig, ämnesföreträdare samt medarbetaren.

Vi menar att det är viktigt att prioritera VFK eftersom det är av yttersta vikt att vi håller oss ajour med hur praktiken fungerar för att kunna undervisa våra studenter för den verklighet som de kommer att möta. Målet är att studenterna ska bli anställningsbara och på så sätt motsvara de förväntningar som praktiken efterfrågar.

Slutligen vill vi lyfta fram pilotprojektet VFK som ett positivt kompetensutvecklingsprojekt. Medarbetarna vill fortsätta att göra VFK för att bredda och fördjupa sina kunskaper för att därigenom utveckla specialpedagog- och speciallärarprogrammen.

Alla har blivit positivt bemötta i skolverksamheterna, och medarbetarna kan se att en samverkan ger positiva effekter när det gäller att förena teori och praktik. Vi tror också att våra studenter märker skillnaden när undervisningen är kopplad till praktiken, men också att yrkesprofessionen blir relevant för de krav som samhället ställer på utbildningen. En förhoppning är också att vi ska få engagerade medarbetare som vill fördjupa sin kompetens samt att vi skulle kunna permanenta VFK i vår verksamhet.

Hur skulle vi kunna utveckla VFK:n? Vi ser en stor kunskapslucka inom detta område och därför ser vi det som av största vikt att utveckla och beforska området.

Inom programgruppen för specialpedagogik kan vi se följande utvecklingsområde:

- Tema som alla skall undersöka när VFK genomförs, vilket kan medföra ett underlag till pedagogiska diskussioner i programgruppen.
- Möjliggöra att gå ut två och två.

## Referenser

Jacobsen, D. I. (2004). *Organisationsförändringar och förändringsledarskap*. Studentlitteratur.

Högskolan Kristianstad. (2018). *Beslut om policy för kompetensutveckling*. Dnr: 2018-112-92 (2018-02-15).

Högskolan Kristianstad. (2020). *Riktlinjer för medarbetarsamtal*. Dnr: 2020-114-606 (2020-02-18).

Högskolan Kristianstad. (2020). *Strategi 2021–2025. Större bidrag till vårt samhälle*. Dnr: 2020-114-716 (2020-12-02).

Högskolan Kristianstad. (26 oktober 2021). *HKR:s kvalitetsmål*. <https://www.hkr.se/om-hkr/hogskolans-kvalitetsarbete/hkrs-kvalitetssystem/hkrs-kvalitetsmodell/>

Källström, L. (2022). Verksamhetsförlagd kompetensutveckling (VFK) kan öppna både ögon och dörrar. *Organisation & Samhälle*. <https://org-sam.se/verksamhetsforlagd-kompetensutveckling-vfk-kan-oppna-bade-ogon-och-dorrrar>

Lauvås, P., & Handal, G. (2015). *Handledning och praktisk yrksteori*. (3 uppl.) Studentlitteratur.

Lindberg, K. (2009). *Samverkan*. Liber.

SFS 1993:100. *Högskoleförordning*. [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskoleforordning-1993100\\_sfs-1993-100/](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskoleforordning-1993100_sfs-1993-100/)

Svedérus, A. (4 november 2018). Vad vet vi om effekten av kompetensutveckling? *Tema HR*. <https://temahr.se/larande-utveckling/effekten-av-kompetensutveckling>

## *Best practice*

# **Tandemundervisning i cancervård – Arbetsintegrerat och evidensbaserat lärande**

*Helene Ekfors & Katarina Sjövall, Högskolan Kristianstad,  
fakulteten för hälsovetenskap, avdelningen för sjuksköterske-  
utbildningarna och integrerad hälsovetenskap*

## **Inledning**

Kunskapsutvecklingen inom hälso- och sjukvård ställer krav på sjuksköterskor att arbeta evidensbaserat. Evidensbaserat lärande är därför en viktig del i sjuksköterskeutbildningen, och bygger på användande av kunskapskällor så som publicerad forskning, klinisk erfarenhet och expertis och inte minst patienters preferenser och upplevelser av vården (Ferrara, 2010; Horntvedt et al., 2018; Socialstyrelsen, 2020). Ett evidensbaserat lärande vilar på ett interaktivt, kliniskt och arbetsintegrerat lärande utifrån relevanta kunskapskällor. Det förutsätter en lärandemiljö som möjliggör för studenten att vara en aktiv deltagare som bygger vidare på sin egen tidigare erfarenhet genom aktivt reflekterande (Ferrara, 2010; Khan & Coomarasamy, 2006). Tidigare studier har visat att interaktiva lärandestrategier används i sjuksköterskeutbildningar, men att fokus på evidensbaserad vård är vagt. Primärt ligger fokus på litteratursökning och värdering/användning av forskningsresultat, medan det interaktiva kliniska lärandet inte är lika tydligt beskrivet. Patientens preferens och erfarenhet är ofta mindre tydligt i förhållande till evidensbaserad vård (Horntvedt et al., 2018). Den yrkespraktiska delen behöver på ett tydligare sätt knytas till både forskning, klinik och evidensbaserad vård.

Relationen mellan sjuksköterskeutbildningen och den kommande yrkesprofessionen och utövandet av denna blir alltmer komplex. Utbildningen ska förbereda för många olika typer av hälso- och sjukvårdsverksamhet, där sjuksköterskan ska kunna utöva allt från grundläggande till högspecialiserad omvårdnad. Sjuksköterskans arbets-

område är dessutom under ständig utveckling. Lärande i ett situerat perspektiv, i en så kallad praxisgemenskap, ger studenterna möjlighet att utveckla ett kunnande som är användbart i flera olika sammanhang. Lärandet i en praxisgemenskap har form och innehåll integrerat (Säljö, 2022). Målet med undervisningen är synliggörande, där studenternas egna erfarenheter är en viktig byggsten. I den här artikeln beskriver vi hur vi byggt upp undervisningen i cancervård inom sjuksköterskeprogrammet med tandemundervisning, vilket förenar klinisk erfarenhet med forskarperspektiv i olika undervisningsstrategier med syftet att stärka kopplingen mellan lärandemål och den kommande yrkesprofessionen.

## **Cancervård i sjuksköterskeutbildningen**

Minst var tredje nu levande svensk kommer någon gång att drabbas av en cancersjukdom (Cancerfonden, 2018). Det innebär att så gott som alla sjuksköterskor kommer att möta och vårda patienter med tidigare eller pågående erfarenhet av cancersjukdom, även om de inte arbetar i den direkta cancervården. Undervisning om cancervård i sjuksköterskeutbildningen spänner över cancerprevention, diagnostik, behandling, rehabilitering samt palliativ vård inom ämnena personcentrerad omvårdnad, medicin och folkhälsovetenskap. Undervisning om cancervård behöver därför vara återkommande under programmet med en tydlig progression och konstruktiv länkning till kommande yrkesprofession. För att säkra det evidensbaserade lärandet behövs ett interaktivt kliniskt lärande med patientens perspektiv som utgångspunkt, vilket baseras på aktuell forskning inom cancervård och onkologi.

## **Tandemundervisning**

I detta arbete har vi inspirerats av tandemmodellen som den använts i språkundervisning i en kombinerad digital och fysisk lärmiljö, vilken grundas på ledorden *ömsesidighet, självstyrning samt autenticitet* (Hansell, 2020). Modellen har såväl ett student- som lärarperspektiv. För studenterna innebär det att de själva får styra sitt lärande (inkl. inläsning), samt kan använda sin tandempartner som resurs. För oss som lärare innebär det att vi i inspelade föreläsningar växlar mellan



att vara den som förklarar forskning och den som förklarar omvårdnadsåtgärder. Detta menar vi gör att en känsla av äkthet löper som en röd tråd genom cancervårdsstrimman, från digitala föreläsningar till metodrumsundervisning och helklassundervisning, vilket också förstärks genom att vi använder realistiska patientfall där studenterna får interagera med och möta varandra där de kunskapsmässigt befinner sig i sitt eget lärande.

## **Interaktiv undervisningsstrategi**

Cancervård innebär en nära koppling mellan forskning och klinisk erfarenhet. En ständig utveckling av behandlingsmetoder och stödjande insatser för personer med cancer förutsätter ett nära samarbete mellan forskare och kliniskt verksamma. Detta känns igen i modellen för tandemundervisning vilket ger en pedagogisk och teoretisk hållpunkt för vårt val av samarbete mellan adjunkt och lektor. Kombinationen av forskning och klinik innebär en interaktion som visar exempel på socialt samspel där interaktionen skapar möjligheter för lärande, enligt social-interaktionell syn på lärande (Hansell, 2020).

Historiskt sett har undervisning i cancervård inom sjuksköterskeutbildning genomförts som ett isolerat moment vid ett tillfälle, till exempel en hel föreläsningdag. Studenterna har då på egen hand läst in stoffet, och gått på föreläsning. Lärandemålen har därefter oftast examinerats med en skriftlig tentamen med stor individuell spridning gällande hur länge kunskapen sitter kvar (Elmgren, 2016). För att ge möjlighet till progression och därmed en djupare och bibehållen kunskap planerade vi in undervisningen över flera terminskurser och med interaktiv undervisningsstrategi i vad vi kallar en utbildningsstrimma.

Första steget i utbildningsstrimman sker i tredje terminen. Studenterna läser in kurslitteratur med stöd av tre föreläsningar som tar upp olika delar och är en hjälp att förstå det som är krångligt; såväl inspelade föreläsningar som campusförlagd undervisning. De inspelade föreläsningarna bygger på varandra och länkar till övrigt innehåll i terminskursen. I undervisningsfilmerna introducerar vi tandemperspektivet för studenterna genom att samspela socialt och beröra både det kliniska perspektivet som forskningsperspektivet på samma sätt som

vi från olika perspektiv interagerar i cancervård för att hitta fram till patientens bästa. Det filmade materialet följs upp med digital frågestund och med en kunskapsquiz på kursytan. Lärandemålen i tredje och femte terminen examineras med skriftlig tentamen. På så sätt läggs grunden för den vetenskapligt baserade kunskapen, stoff och fakta.

Under den sjätte och avslutande terminen sker en campusförlagd föreläsning då nivån höjs till komplex cancervård. Denna bygger på allt studenterna tidigare läst. Tillfället inleds med att studenterna får skriva ett individuellt ”minute paper” (Stead, 2005) om vilka frågor de skulle vilja ha besvarade på föreläsningen. Därefter introduceras ett antal komplexa problemställningar kring rehabilitering, att leva med kronisk sjukdom och sena biverkningar.

Under den avslutande terminen förbereder undervisningen inför kommande VFU. De snart färdiga sjuksköterskorna får prova på att samarbeta i tandem genom socialt samspel med varandra i mindre grupper och träna på att lyssna in olika perspektiv och erfarenheter utifrån en problemställning vilket studenterna känner igen från den tandemstruktur som introducerats i undervisningsfilmerna i cancervård i termin 3 och 5. Studenterna har kommit olika långt i sitt lärande, och tandemstrategin innebär att i mindre grupper möta varandras olika erfarenheter och olika perspektiv. Arbetssättet ger ett tillåtande klimat att tala utifrån aktuell erfarenhet och behov, som kan tillämpas i VFU. Avslutningsvis tas diskussionen vidare i helklass med lärare. Under terminen ges det även tillfälle till övning i att på kort tid ta fram relevant patientinformation kring vanligt förekommande cancerbehandlingar och reflektera kring sjuksköterskans roll för hållbar utveckling inom cancervård. Denna föreläsning avslutas med ett nytt ”minute paper” om vilka frågor studenterna tar med till kommande VFU och för framtiden, samt med en formativ utvärdering om cancervårdsstriman. Lärandemålen i den sjätte terminen innebär att kunskaper i cancervård omsätts i praktisk tillämpning under VFU.

Utbildningsstrimman i cancervård syftar till progression mot ett tydligt mål efter examen, och problemlösande resonemang kring patientfall sker med stöd och samarbete. Resonemanget kan jämföras med

Vygotskys ”scaffolding”-teori som används vid interprofessionellt lärande (Visser et al., 2020). För att göra progressionen mer greppbar för studenterna anläggs först en byggställning bestående av grundläggande ord och begrepp kring cancer i allmänhet. Denna byggs på med kunskap om vanliga cancersjukdomar, behandlingsmetoder och symptom, vilken senare tillämpas i metodrum, föreläsning och VFU. Stödet som ges till byggandet, eller lärandet, designas som frågestund, metodrumsövning och föreläsning efter vad den individuella studenten behöver för att i slutändan nå sina lärandemål och tillämpa komplex cancervård. I varje termin relateras till tidigare eller kommande delar av strimman, vilket stärker studentens förståelse för progression och vilken kunskap som finns eller saknas på ”byggställningen”.

## **Interaktiv och kliniskt interagerad undervisningsstrategi med patienten i undervisningen**

För att ge möjlighet till conceptualisering av kunskap relaterat till cancersjukdomar och för att uppnå ett evidensbaserat lärande används även patientfall vid metodrumsövning. I termin 5 tränar studenterna exempelvis akut bedömning vid problem med centralvenösa infarter med ett upplägg som efterliknar den kliniska kontexten (Forneris & Peden-McAlpine, 2006) och tillämpning av nationellt vårdprogram för akut onkologi (Cancercentrum, 2023). Studenterna får då pröva sina resonemang, träna den analytiska förmågan i kliniska bedömningar och därmed öka förståelsen och få en djupare kunskap. Det är viktigt att ett patientfall har en aktuell klinisk förankring och att det är pedagogiskt anpassat till den nivå studenten befinner sig på.

*Figur 1.* Översikt av läraktiviteter med vad som reflekteras, på vilken nivå och vad som sker individuellt och i par/grupper vid metodrumsträning.

<b>Aktivitet</b>	<b>Läraktivitet</b>		
<b>Lärare</b>	<b>Individuell student</b>	<b>Studenter i par</b>	<b>Studenter i grupp</b>
Initiera, dirigera och hantera individ och grupp	Läsa litteratur, reflektera kring frågor, kolla film	Resonera kring fråga	Diskutera förberedelse-frågor
Agera förebild, entusiasmera, lyssna	Skriva ”minute paper”	Byta ”paper” med kamrat	Reflektera i grupp
Ställa frågor specifikt till ”case”	Besvara fråga, ta reda på	Resonera tillsammans	Följa upp tillsammans
Ställa frågor kring tidigare erfarenheter	Lyfta fram och reflektera	Resonera tillsammans	Reflektera i grupp

För att stärka patientperspektivet med ytterligare fördjupning i patientens preferenser använder vi även en patientberättelse som bygger på ett brev från en patient till sjuksköterskestudenter. Brevet är inläst av en kollega för att öka känslan av autenticitet och spelas upp på föreläsningen i termin 6. Patienten har erfarenhet av såväl komplex som kronisk cancersjukdom och berättar om sin sjukdomstid, vilka livsvärden som är viktiga för hen och hens familj. Studenterna ges efteråt möjlighet att reflektera individuellt samt får diskutera i mindre grupper utifrån ett tilldelat fokusområde och därefter lyfta huvuddragen i helklass. Patientens erfarenheter, värderingar och preferenser i vården upplevs av studenterna som en äkta ”patientens röst” vilket stimulerar till emotionellt och socialt engagemang (Säljö, 2022).

## **Studentutvärdering och våra erfarenheter**

I en ständigt pågående utveckling av utbildningsstrimman cancervård utgör studentutvärderingar en viktig grund. I sista terminen gör studenterna en formativ utvärdering av hela cancervårdsstrimman och tandemupplägget. Tillsammans tittar vi som varit ansvariga för strimman på utvärderingar och värderar tillsammans med våra erfarenheter från undervisningen vad vi kan utveckla. Genom en enkel innehållsanalys av utvärderingarna framkom följande.

### **Om tandemupplägget**

Vår erfarenhet är att ett tandemupplägg som kombinerar forskning och klinisk användning stärker länkning till evidensbaserade arbets sätt för framtida profession. Enligt det studenterna uttrycker upplevs utbildningsstrimman som både viktig och nyttig. Kombinationen ger ett varierat upplägg som förstärks av studenternas egna erfarenheter och berättelser. Det blir mer verkligt för studenterna och påverkar därmed på ett djupare plan.

### **Om utbildningsstrimman genom utbildningen**

Att arbeta med cancervård som en återkommande utbildningsstrimma uppskattas av studenterna. Det möjliggör påbyggnad av kunskap lite i taget över terminerna. Studenterna utvärderar denna möjlighet som positiv, då de menar att detta att få repetera för sig själv gör det lättare att befästa sina kunskaper. Upplägget gör det enkelt att överblicka, bygga på kunskap, nå en djupare förståelse, och få inblick i cancer-sjukvård och repetera i slutet av utbildningen. "One minute paper" vid den avslutande föreläsningen skapar en tillåtande känsla och högt i tak att ställa frågor utifrån individuella behov. Studenterna uttrycker i utvärderingar att de upplever det som involverande och aktiverande att få lov att diskutera i mindre grupp.

### **Avslutande reflektion**

Att utveckla ett arbetsintegrerat och evidensbaserat lärande för cancervårdsstrimman i sjuksköterskeutbildningen skulle kunna beskrivas utifrån Strannegårds (2021) formulering av vad högre utbildning ska tillhandahålla: vetenskapligt baserad kunskap, stoff och fakta som ska

kontextualiseras. Grunden i cancervårdsstrimman är därför läraaktiviteter med fokus på att inhämta stoffet, och befästa kunskapen. Utöver denna kunskap handlar det också om att bli en del av ett sammanhang, ett sammanhang som man tillhör för livet. I detta fall sjuksköterskeprofessionens sammanhang, där identiteten grundläggs och formas under utbildningen. Sammanhang skapas både under campusförelagd utbildning och under VFU, och det är viktigt att det blir två sammanhang som tydligt hänger ihop. På programmet behöver vi därför ständigt arbeta med en tydlig klinisk förankring och ett arbetsintegrerat lärande. Det handlar även om att få möjlighet att utveckla självtillit, där studenterna ges möjlighet att pröva sina argument, sin bedömning och att lyssna till andras.

Att vara två onkologisjuksköterskor vid tandemupplägg, en adjunkt och en lektor, har möjliggjort att vi kunnat ta ett helhetsgrepp över flera moment och använt varandras kompetens med syfte att skapa en stadig kunskapsgrund för framtidens sjuksköterskor. Processen med att ta fram en utbildningsstrimma har inte varit rätlinjig och vi har arbetat från lärandeaktiviteter till mål och examination och tillbaka igen flera gånger under resans gång för att medvetet göra pedagogiska överväganden (Weurlander, 2018). Den kanske allra viktigaste aspekten vid framtagande av en utbildningsstrimma som utmynnar i komplex vård och skicklighet är att undvika ”*curriculum overload*”; det vill säga att fokusera på att arbeta vidare med de moment som grundats tidigare under utbildningen.

## Referenser

- Cancercentrum. (4 april 2023). *Nationellt vårdprogram akut onkologi*. Regionala cancercentrum i samverkan. <https://kunskapsbanken.cancercentrum.se/diagnoser/akut-onkologi/vardprogram/>
- Cancerfonden. (2018). *Cancer i siffror*. Cancerfonden. [https://static-files.cancerfonden.se/Cancer%20i%20siffror%202018\\_laddaner.pdf](https://static-files.cancerfonden.se/Cancer%20i%20siffror%202018_laddaner.pdf)
- Elmgren, M., Henriksson, A. (2016). *Universitetspedagogik* (3. uppl.). Studentlitteratur.

Ferrara, L. R. (2010). Integrating evidence-based practice with educational theory in clinical practice for nurse practitioners: bridging the theory practice gap. *Research and Theory for Nursing Practice*, 24(4), 213-216. <https://doi.org/10.1891/1541-6577.24.4.213>

Fornieris, S. G., & Peden-McAlpine, C. J. (2006). Contextual Learning: A Reflective Learning Intervention for Nursing Education. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, 3(1). <https://doi.org/doi:10.2202/1548-923X.1254>

Hansell, K., Pörn, M., Bäck, S. (2020). Lärares interaktion i virtuell tandemundervisning. I *Arbetslivskommunikation III, VAKKI Symposium XL 2020* (s. 114–127). [https://vakki.net/wp-content/uploads/2021/03/HansellPoernBack\\_VAKKI2020\\_korjattuPDF.pdf](https://vakki.net/wp-content/uploads/2021/03/HansellPoernBack_VAKKI2020_korjattuPDF.pdf)

Hornstvedt, M. T., Nordsteien, A., Fermann, T., & Severinsson, E. (2018). Strategies for teaching evidence-based practice in nursing education: a thematic literature review. *BMC Medical Education*, 18(1), 172. <https://doi.org/10.1186/s12909-018-1278-z>

Khan, K. S., & Coomarasamy, A. (2006). A hierarchy of effective teaching and learning to acquire competence in evidenced-based medicine. *BMC Medical Education*, 6, 59. <https://doi.org/10.1186/1472-6920-6-59>

Socialstyrelsen. (2020). *Att arbeta evidensbaserat. Ett stöd för praktiskt arbete*. <https://www.socialstyrelsen.se/globalassets/sharepoint-dokument/artikelkatalog/ovrigt/2020-10-6930.pdf>

Stead, D. R. (2005). A review of the one-minute paper. *Active Learning in Higher Education*, 6(2), 118–131. <https://doi.org/10.1177/1469787405054237>

Strannegård, L. (2021). *Kunskap som känns: en lovsång till att lära sig något nytt* (1. uppl.). Mondial.

Säljö, R. (2022). *Lärande. En introduktion till perspektiv och metaforer* (2. uppl.). Gleerups.

Visser, C. L., Wouters, A., Croiset, G., & Kusurkar, R. A. (2020). Scaffolding Clinical Reasoning of Health Care Students: A Qualitative Exploration of Clinicians' Perceptions on an Interprofessional Obstetric Ward. *Journal of medical education and curricular development*, 7, 2382120520907915.  
<https://doi.org/10.1177/2382120520907915>

Weurlander, M. (2018). *Att designa en kurs för meningsfullt lärande. En steg för steg guide*. (2. uppl.). <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1199728/FULLTEXT01.pdf>



## Debattinlägg

# Låt oss prata relevans och ömsesidigt lärande utan att fastna i "vi har VFU på alla program"

*Lisa Källström, Högskolan Kristianstad,  
fakulteten för ekonomi*

Samverkan med det omgivande samhället är, och har länge varit, en del av högskolornas uppgift (SFS 1992:1434, 1 kap. 2§). Synen på samverkan har gått från att på 1970-talet främst handla om folkbildning, till att på 1990-talet diskuteras som en "tredje uppgift" där högskolan skulle dela med sig av kunskap vid sidan av de två huvuduppgifterna utbildning och forskning, till att vi idag har fokus på ömsesidigt utbyte där samverkan ses som ett medel och verktyg för samhällsrelevant utbildning och forskning. Idag finns det en bred förståelse för vikten av utbildningssamverkan. Detta intresse kan till viss del härledas till att allt fler ser kunskap som något som skapas i mötet mellan akademi, arbetsliv och omgivande samhälle (Jonsson, 2023) och till viss del till att möte med praktiken är efterfrågat av studenter och har visat sig ha positiva effekter för högskolor, till exempel relaterat till lärosätets varumärke, söktryck och intresse för högskolans utbildningsprogram (Bengtsson, 2013).

Utbildningssamverkan kan genomföras på många olika sätt, till exempel genom verksamhetsförlagd utbildning (VFU), gästföreläsningar, utrednings- och utvecklingsprojekt, examensarbete, levande "case" och studiebesök (Bengtsson, 2013). Arbetsintegrerat lärande (AIL) innebär enligt Samsynwiki (2021) att studentens lärande är kopplat till ett sammanhang, i det här fallet arbetslivet, och i princip kan all utbildningssamverkan därför omfattas av AIL. Högskolor och universitet omfamnar utbildningssamverkan på olika sätt. De yngre lärosätena och de med tyngdpunkt på professionsutbildningar har mycket att vinna på samverkan och tenderar att ligga i framkant. Högskolan Väst är ett gott exempel med sin satsning på AIL som en övergripande profil. På lärosätets hemsida beskrivs hur AIL genomförs

allt som görs och hur idén om arbetsintegrerat lärande bygger på att högskolans utbildning och forskning bedrivs i samverkan utifrån grundidén att kunskapsutveckling sker tillsammans med andra (Högskolan Väst, 2023). Högskolan Kristianstad kan också ses som ett gott exempel genom att tidigt ha erbjudit VFU i alla program på grundnivå och även flitigt kommunicerat VFU, ofta kopplat till anställningsbarhet, i sin marknadsföring av utbildningsprogram. En tidig och omfattande satsning på utbildningssamverkan i form av VFU har på många sätt varit lyckosam för Högskolan Kristianstad. Jag vill trots detta uppmana till kritisk reflektion över Högskolan Kristianstads valda fokus på VFU och dess för- och nackdelar.

VFU:s starka roll på Högskolan Kristianstad och målsättningen att VFU ska finnas på alla program på grundnivå tar ingen hänsyn till att behoven och förutsättningarna kan se olika ut för olika ämnen och därmed gynnas av olika upplägg och metoder. Antagandet att VFU är den bästa formen för att integrera arbetsliv i utbildningar, oavsett ämne och sammanhang, mår bra av att ifrågasättas och de klassiska didaktiska frågorna vad, varför och hur bör ställas även i dessa sammanhang. Det som fungerar mycket väl för en lärarstudent behöver till exempel inte fungera lika bra för en ekonomstudent. Även om VFU kan se olika ut för olika program så går det inte att komma ifrån att begreppet verksamhetsförlagd skapar förväntningar hos studenter och sätter ramar för genomförandet.

Att formen för utbildningssamverkan är på förhand given riskerar också att bidra till att VFU och dess upplägg inte systematiskt ifrågasätts på samma sätt som andra kurser och undervisningsmoment. De kritiska diskussionerna uteblir trots att brist på likvärdighet och beroendet av bra handledare på fältet är kända problem som mår bra av att ventileras, särskilt i de utbildningsprogram där det inte finns formella krav på VFU utan där andra typer av arbetsintegrerat lärande mycket väl skulle kunna användas i stället. Vi behöver diskutera nyttan med samverkan och våra pedagogiska upplägg och utgångspunkten i de diskussionerna bör vara på vad som bäst bidrar till våra studenters lärande, inte vad vi kan göra inom ramen för VFU.

Ytterligare ett argument för behovet av kritisk reflektion över Högskolan Kristianstads satsning på att VFU ska finnas på alla program är att det, tvärtemot dess intentioner, riskerar att bli ett hinder för nya innovativa former av utbildningssamverkan och ömsesidig kunskapsutveckling. Eftersom VFU finns på alla program så går det att ”sätta ett kryss i rutan” för utbildningssamverkan och vi riskerar att bli bekväma och luta oss tillbaka och känna oss nöjda med att vi har samverkan i vår utbildning. Kravet på VFU i alla program kan dessutom ge en bild av att den gemensamma kunskapsutvecklingen med omvärlden sker under några begränsade veckor under en specifik kurs. Andra samverkansinitiativ hamnar i skymundan och man riskerar att inte se eller prioritera det behov som finns av att utveckla unika arbetssätt som går bortom traditionella sätt att samverka och som än tydligare stöder aktivt lärande (Bjursell & Ramsten, 2019).

Det finns självklart även många argument för att VFU som profil är bra. Att säkerställa möjligheten till utbildningssamverkan är i grunden mycket positivt och som företagsekonom och forskare i marknadsföring förstår och uppskattar jag dessutom tydligheten i att använda VFU som profil. Pedagogen inom mig vill dock gärna se en mer livlig debatt på högskolan om hur vi skapar samhällsrelevant utbildning som förbättrar studenternas arbetsrelaterade kompetenser och förmågor, ökar kunskapsflöden mellan sektorer och fostrar entreprenöriella attityder och förhållningssätt, och där upplever jag att VFU ibland agerar bromskloss istället för katalysator. Mångfald är bra, även när det gäller utbildningssamverkan. Så, låt oss prata mer om relevans och ömsesidigt lärande utan att fastna i att vi har VFU på alla program.

## Referenser och vidare läsning

Bengtsson, L. (2013). *Utbildningssamverkan – för jobb, innovation och företagande*. Almega kommunikation.

Bjursell, C. och Ramsten A-C. (2019). *Innovativ utbildningssamverkan för livslångt lärande* (Rapport 2:2019). Jönköping University, Encell, Nationellt kompetenscentrum för livslångt lärande.  
<https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hj:diva-47186>

Jonsson, A. (28 mars 2023). Lyft blicken om var och hur stora idéer uppstår. *DN Debatt*. <https://www.dn.se/debatt/lyft-blicken-om-var-och-hur-stora-ideer-uppstar/>

Högskolan Väst. (13 mars 2023). *AIL och samverkan*. <https://www.hv.se/arbetsintegrerat-larande/om-arbetsintegrerat-larande/ail-och-samverkan/>

Samsynwiki. (14 januari 2021). *Arbetsintegrerat lärande*. [https://samsynwiki.se/wiki/Arbetsintegrerat\\_l%C3%A4rande](https://samsynwiki.se/wiki/Arbetsintegrerat_l%C3%A4rande)

SFS 1992:1434. *Högskolelag*. [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskolelag-19921434\\_sfs-1992-1434/](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskolelag-19921434_sfs-1992-1434/)

## Debattinlägg

# Slopa VFU-kravet på högskolans icke professionsnära program!

*Måns Holgersson, Högskolan Kristianstad, fakulteten för lärarutbildning, avdelningen för psykologi*

Sedan det 2008 på Högskolan Kristianstad (HKR) infördes krav på att alla utbildningsprogram ska innehålla minst 7,5 hp *verksamhetsförlagd utbildning* (VFU) har riktlinjerna för utformningen av denna utbildning formulerats i styrdokument som kommit i två omgångar (HKR, 2012; 2020). På högskolans utbildningsprogram som leder till en yrkesexamen (de ”professionsnära” programmen), till exempel lärarprogrammen och sjuksköterskeprogrammen, finns en väl inarbetad organisation och praxis för hur VFU ska bedrivas. Något motsvarande har inte funnits på de icke professionsnära programmen, varför styrdokumentet för VFU framför allt varit vägledande för utformningen av VFU på dessa icke professionsnära program.

Enligt riktlinjerna i högskolans styrdokument för VFU ska studentens VFU vara *förlagd* till en verksamhet (vilket också är själva innebörden i begreppet VFU), och varje student ska ha kontakt med en handledare vid den verksamheten. För att detta ska kunna genomföras måste det, enligt min uppfattning, finnas en stödverksamhet med personal som har i uppgift att 1) knyta till sig kontakter med externa verksamheter och handledare, 2) etablera VFU-platser i dessa verksamheter, samt 3) administrera fördelningen av VFU-platser till studenterna. Sådan stödverksamhet finns sedan länge på sjuksköterske- och lärarprogrammen. Jag har för närvarande ingen klar och samlad bild av i vilken utsträckning nödvändig stödverksamhet för VFU finns på de icke professionsnära programmen. I vart fall som helst menar jag att det inte rimligen bör vara programområdesansvarigas ansvar att tillse att sådan stödverksamhet finns, utan att ansvaret för det måste läggas på personal som antingen är knutna till fakulteternas övergripande organisation eller som är knutna till högskolans centrala stödverksamhet.

Vidare, när utbildningen är förlagd till en extern verksamhet – en verksamhet där externa handledare får stort inflytande över studenternas utbildning – blir det svårt för examinerande lärare att avgöra om lärandemålen i VFU-kursernas kursplaner uppnåtts. Att hantera detta genom att låta externa handledare tilldelas en formell roll i bedömningen av om lärandemålen uppnåtts eller ej kan knappast vara ett alternativ eftersom det varken torde vara rättssäkert eller förenligt med högskoleförordningen. Och även när externa handledare inte ges ett formellt inflytande på bedömningen av studenternas arbeten behövs en diskussion av, och i förlängningen riktlinjer för, hur handledningen ska gå till. För att kunna försäkra sig om att de externa handledarnas vägledning av studenterna håller tillräckligt hög kvalitet skulle det sannolikt bli nödvändigt med någon form av utbildning av handledarna. Att ansvara för en sådan utbildning skulle då behöva bli ytterligare en uppgift för en tänkt stödverksamhet.

Ett alternativ till att behöva bygga upp en stödverksamhet för VFU på de icke professionsnära programmen, och som torde vara betydligt enklare och mindre resurskrävande, vore att släppa kravet både på att VFU-momenten ska vara förlagda till en extern verksamhet och på att de ska ha en tydlig koppling till extern handledare. Men att släppa dessa krav skulle samtidigt innebära att man inte längre kan använda *begreppet* VFU; att behålla det begreppet skulle utgöra en *contradiction in terms*. Ett mer passande begrepp i detta sammanhang vore att använda begreppet *arbetsintegrerat lärande* (AIL); ett begrepp som redan är väl inarbetat och kring vilket det på Högskolan Väst bedrivits forskning sedan 2011 (Johansson, 2022). AIL är ett mer generellt begrepp än VFU. VFU kan alltså vara *ett* sätt att implementera AIL på, men det behöver inte vara det enda sättet. Forskningen kring AIL har visat att en arbetsintegrerad undervisning som förbereder studenterna för ett kommande arbetsliv och ökar deras anställningsbarhet går att implementera på många sätt utan att för den skull innebära att undervisningen är förlagd till en verksamhet (Zegwaard & Pretti, 2023). Några exempel på sådan AIL är studiebesök på arbetsplatser, alumnipresentationer, studentinitierad utformning av förslag på förändringsarbete eller innovationsprojekt baserad på relevanta forskningsresultat, tillämpade forskningsprojekt (initierade av externa uppdragsgivare men bedömda av lärare), samt intervjuer och enkätstudier

med syftet att exempelvis få insikter om en viss yrkesgrupps arbets-situation eller att jämföra förhållandena på olika arbetsplatser.

Mitt förslag är att högskolans ledning beslutar att ge upp kravet på att de icke professionsnära programmen ska innehålla verksamhetsför-lagd utbildning, men samtidigt behåller kravet på att dessa program ska innehålla obligatoriska AIL-moment om minst 7,5 hp. I linje med detta förslag föreslår jag också att högskolans ledning ger prorektor (eller motsvarande) i uppdrag att ersätta det befintliga styrdokumentet för VFU med ett dokument som, med stöd av aktuell forskning om AIL, ger rekommendationer om, och goda exempel på, hur obligato-riska AIL-moment skulle kunna vara utformade. Slutligen, även om VFU-moment skulle ersättas av AIL-moment skulle det behövas en viss stödverksamhet även för sådana moment. En genomgång av de senaste årens självvärderingar av högskolans icke professionsnära ut-bildningsprogram visar att flertalet av dem inte har en högskolecentral samverkanskoordinator knuten till sina respektive program. Att en så-dan stödfunktion finns borde vara ett minimumkrav om VFU-kravet bibehålls, men även i det fall att VFU-moment skulle komma att er-sättas av AIL-moment.

## Referenser

Högskolan Kristianstad. (2012). *Policy Verksamhetsförlagd utbildning (VFU) vid Högskolan Kristianstad*. Dnr: 2012-114-116 (2012-03-14).

Högskolan Kristianstad. (2020). *Riktlinjer för Verksamhetsförlagd utbildning (VFU)*. Dnr: 2020-112-82 (2020-02-11).

Johansson, K. (14 december 2022). *Arbetsintegrerat lärande – vad är det?* [konferenspresentation]. Högskolan Kristianstads kvalitetskonferens, Kristianstad, Sverige.

Zegwaard, K. E., & Pretti, J. T. (2023). *The Routledge International Handbook of Work-Integrated Learning* (3. uppl.). Routledge.

## Debattinlägg

# Hur odlar vi det högskolepedagogiska utvecklingslandskapet vidare?

*Maria Melén och Johan Landgren, Högskolan Kristianstad, avdelningen för bibliotek och högskolepedagogik*

Under våren har Sveriges universitets- och högskoleförbund (SUHF) publicerat ”Rekommendationer för högskolepedagogisk utveckling” (2023). Dessa rekommendationer, med målet att främja ett lokalt systematiskt arbete med högskolepedagogisk utveckling, manar till såväl eftertanke som framåtperspektiv. Var befinner sig det högskolepedagogiska utvecklingsarbetet vid HKR i relation till rekommendationerna? Vem leder och ansvarar för detta arbete? I egenskap av Högskolepedagogiska utvecklare vid avdelningen för bibliotek och högskolepedagogik (BHP) passar vi på att, utifrån vår horisont, identifiera utvecklingsbehov och argumentera för möjliga vägar framåt.

I detta debattinlägg vill vi framför allt lyfta rekommendationerna i relation till det indirekta pedagogiska ledarskapets betydelse för lärares förutsättningar att utvecklas och genomföra adekvat undervisning som bidrar till att studenten når examensmålen. Med indirekt avses här den styrning och ledning som skapar förutsättningarna för god undervisning.

## Bakgrund

SUHF:s rekommendationer för högskolepedagogisk utveckling är resultatet av ett uppföljningsarbete som genomfördes 2019 av Universitetskanslersämbetet (UKÄ) på uppdrag av regeringen. I uppdraget ingick att ge en översiktlig nationell bild och bidra med kunskap om lärosätenas arbete med högskolepedagogisk utveckling. I rekommendationerna definieras högskolepedagogisk utveckling som utveckling av de processer som påverkar förutsättningarna för lärande vad gäller



undervisningens planering, genomförande, examination och uppföljning. Därtill avses de förutsättningar som lärosätena skapar för högskolepedagogisk kompetensutveckling.

Som medlemslärosäte ställer sig HKR bakom följande rekommendationer i sitt arbete med högskolepedagogisk utveckling:

1. Lärosätets högskolepedagogiska arbete vilar på vetenskaplig och/eller konstnärlig grund samt på beprövad erfarenhet, och relaterar till relevant och aktuell högskolepedagogisk forskning.
2. Lärosätets högskolepedagogiska arbete stödjer arbetet med studentcentrerad undervisning.
3. Lärosätet arbetar för att tydliggöra ansvarstagandet för högskolepedagogisk utveckling inom lärosätet.
4. Lärosätet ansvarar för att kompetens och stöd inom högskolepedagogik görs tillgänglig för samtliga delar av verksamheten och säkerställer lärosätets behov av kompetensutveckling.
5. Lärosätet har en fysisk och digital infrastruktur som underlättar för lärosätet att erbjuda studie- och lärmiljöer som gynnar högskolepedagogiskt nytänkande och stimulerar till social interaktion.
6. Lärosätet har en incitamentsstruktur som stimulerar medarbetare till högskolepedagogisk kompetensutveckling och utvecklingsarbete.
7. Lärosätet har omvärldsbevakning och stimulerar till högskolepedagogiskt kunskaps- och erfarenhetsutbyte med externa aktörer.
8. Lärosätet bedriver ett internt kvalitetsarbete som systematiskt följer upp högskolepedagogisk utveckling.

## **Från nationella rekommendationer till lokalt utvecklingsarbete**

För HKR:s del är det högskolepedagogiska utvecklingsarbetet väl integrerat i det systematiska kvalitetsarbetet, och det finns etablerade interna processer som följer upp utbildningskvalitet och vägleder mot utbildningsutveckling. HKR:s verksamhetsutvecklingssystem (VUS)

och kvalitetssystem (KS) är sammanlänkade och i detta arbete samverkar kärnverksamhet med stödverksamhet.

Flera av punkterna i SUHF:s rekommendationer har HKR arbetat intensivt och framgångsrikt med. Under det senaste decenniet har det startats upp ett meriteringssystem för pedagogisk skicklighet, en högskolepedagogisk akademi, en högskolepedagogisk forskargrupp (HERD@HKR), samt avsatts årliga riktade medel för kvalitetsprojekt som syftar till att stödja högskolepedagogisk utveckling. Därtill har det högskolepedagogiska kursutbudet växt, och antalet deltagare på kurserna ökat. 2017 hade HKR 30 godkända deltagare på 6 kurser. 2022 hade antalet ökat till 93 godkända deltagare på 8 kurser.

Det finns alltså flera goda anledningar att se tillbaka på de senaste årens insatser med stolthet. Mycket av det som initierats har visat sig vara livskraftiga satsningar som fortsätter utvecklas. Samtidigt menar vi att det finns en poäng i att sätta ljuset på ett par aspekter av högskolepedagogisk utveckling som vi, i mötet med avdelningschefer, programansvariga och lärare på våra kurser och i andra sammanhang, uppfattar som utmaningar. Dessa aspekter kan främst kopplas till punkterna 3, 4, 6 och 8 i SUHF:s rekommendationer och har att göra med frågor om ansvar och styrning gällande det högskolepedagogiska utvecklingsarbetet vid lärosätet, men också om behov av kompetensutveckling som främjar möjligheten att utföra uppdraget, vilket i den här kontexten innebär att ansvara för och driva systematiskt högskolepedagogiskt utvecklingsarbete.

Sammanfattningsvis handlar punkterna 3, 4, 6 och 8 om organisatoriska och personalmässiga förutsättningar för lärosätets högskolepedagogiska utvecklingsarbete. Punkterna är nära knutna till HKR:s kvalitetsmodell, vilken betonar kopplingen mellan ledning, styrning och utbildningskvalitet.

Vi påstår att det krävs pedagogiskt medvetna lärare för att driva högskolepedagogiskt utvecklingsarbete med hög kvalitet. Vidare påstår vi att det är det indirekta pedagogiska ledarskapet som möjliggör ett sådant utvecklingsarbete, genom stöd, uppföljning och belöning.

Detta ledarskap bedrivs dels i rollen som kursansvarig och programansvarig, dels i rollen som avdelningschef. Viktigt att poängtera är att det formella ansvaret att planera och följa upp lärares kompetensutveckling ägs av fakulteternas avdelningschefer. Sammantaget är det denna viktiga uppställning av tydligt pedagogiskt ledarskap, pedagogiskt medvetna lärare och undervisning med hög kvalitet som HKR:s kvalitetsmodell avser synliggöra och som rekommendationerna omfattar. Och det är just den uppställningen som i sin helhet behöver vara utgångspunkten för pedagogiskt utvecklingsarbete, eftersom ingen kedja som bekant är starkare än dess svagaste länk. Därav SUHF:s rekommendationer.

BHP:s medarbetare inom det högskolepedagogiska fältet ser som sitt uppdrag att stödja såväl ledare som lärare. Som ett led i att bli bättre på det har vi påbörjat en studie tillsammans med fakulteternas avdelningschefer (hittills har 11 intervjuer genomförts) med målet att få en bild av hur de genom sitt uppdrag arbetar med (och skulle vilja arbeta med) lärarnas kompetensutveckling. Dessa intervjuer har bidragit till att identifiera behovet av kompetensutvecklingsinsatser avseende pedagogiskt ledarskap (punkt 3).

Vad gäller lärares kompetensutveckling (punkt 4 och 6) är det mycket positivt att, som tidigare beskrivits, antalet deltagare på de högskolepedagogiska kurserna har ökat markant över tid. Det vi också vet är att kritiska samtal om undervisningen är ett allt vanligare inslag i arbetslagen, vilket är en viktig del i att skapa en god undervisningskultur. Samtidigt visar antalet anmälningar och genomströmningen på de högskolepedagogiska kurserna att ambitionen ibland krockar med verkligheten. Det vanligaste skälet som deltagarna anger till att de inte påbörjar eller hoppar av en planerad kompetensutvecklingsinsats är nämligen att läraruppdraget behöver prioriteras.

Särskilt oroväckande är det när lärare som är nya i yrket inte upplever sig ha möjlighet att prioritera grundläggande högskolepedagogisk kompetensutveckling, då deras tjänster ofta är fullplanerade från start. Och även i de fall då de har kompetensutvecklingstid inplanerad menar många att de timmarna i praktiken äts upp av läraruppdraget, där administration kan utgöra en stor del. Flera nya lärare uppger att de

prioriterar bort att fördjupa sig i sådant som i förlängningen skulle underlätta deras arbete som lärare. Några lärare har också valt att säga upp sig efter en kort (men intensiv) anställningstid. Ändå är det många som genomför den kompetensutveckling de påbörjar, ofta med resultatet att de under en tid får hög arbetsbörda. Vilket dels riskerar att resultera i ohälsa, dels i lägre kvalitet gällande såväl kompetensutvecklingen som de ordinarie arbetsuppgifterna.

Givet SUHF:s rekommendationer blir en möjlig hållbar väg framåt att arbeta mer med att stödja det indirekta pedagogiska ledarskapet, då detta är en viktig nyckel för medveten pedagogisk utveckling (akademiskt lärarskap). Här planerar BHP insatser i samarbete med ledarskapsakademien för att stödja de funktioner som innehar ett indirekt pedagogiskt ledarskap. Just nu har vi vid högskolan stora pensionsavgångar, vilket leder till att många oerfarna pedagoger anställs. För att hantera detta menar vi också att en viktig väg framåt är att erbjuda ett formaliserat introduktionsprogram där det finns utrymme för såväl individuell som kollegial reflektion kring högskolepedagogiska utmaningar inom läraruppdraget.

Sammanfattningsvis ser vi goda möjligheter för högskolan att med förhållandevis små anpassningar möta upp SUHF:s rekommendationer och därmed hålla en fortsatt hög kvalitet på våra utbildningar.

## Referenser

Sveriges Universitets- och Högskoleförbund. (2023). *SUHF:s rekommendation för högskolepedagogisk utveckling*. Dnr: SU-850-0013-22 (2023-04-19). <https://suhf.se/app/uploads/2023/04/SUHF-REK-2023-3-Rekommendation-for-hogskolepedagogisk-utveckling.pdf>

## Om tidskriften

Tidskriften Högskolepedagogisk debatt ges ut av avdelningen för Bibliotek och Högskolepedagogik, BHP. Syftet med tidskriften är att ge verksamma vid Högskolan Kristianstad en möjlighet att framföra tankegångar, teorier och diskussioner kring högskolepedagogiska frågor av intresse. Det finns tre mer övergripande mål med Högskolepedagogisk debatt och dessa är att:

- stimulera till idéer och utvecklingsarbete, debatt och förnyelse på Högskolan Kristianstad
- informera om aktuella företeelser på det högskolepedagogiska fältet, såväl lokalt som nationellt och internationellt
- erbjuda ett forum för presentation

## Redaktion

Johan Landgren (redaktör), Annika Fjelkner, Pernilla Garmy, Maria Melén och Ann-Sofi Rehnstam-Holm.

Kontakta oss: [hpdebatt@hkr.se](mailto:hpdebatt@hkr.se)

## Kommande teman

- Artificiell intelligens och rättssäker examination (deadline för vetenskapliga artiklar 15 oktober, övriga bidrag 15 december)
- Social hållbarhet i högre utbildning (deadline för vetenskapliga artiklar 15 april, övriga bidrag 15 juni)

Ta del av uppdaterad information och instruktioner på tidskriftens webbsida: [www.hkr.se/kup/debatt](http://www.hkr.se/kup/debatt)

## Tidigare utgåvor

Tabell 1 presenterar utgåvor, teman och antal bidrag från 2012–2023. Med bidrag avses artiklar företrädesvis skrivna av undervisande personal. Utöver detta publiceras exempelvis också bokrecensioner, information om utmärkelser, högskolepedagogiska konferenser, beviljade kvalitetsprojekt och pedagogiska publikationer.

Tabell 1. *Teman och antal bidrag åren 2012–2023*

<b>Utgåva</b>	<b>Tema</b>	<b>Antal bidrag</b>
<b>1-2012</b>	VFU, handledning, skrivprocess, digitalaverktyg	6
<b>2-2012</b>	Handledning, internationalisering	5
<b>1-2013</b>	Högre utbildning under förändring. Tema: examensarbete	5
<b>1-2014</b>	Kvalitetsutvärdering av högre utbildning	4
<b>1-2015</b>	Akademiskt språkbruk	11
<b>2-2015</b>	Verksamhetsförlagd utbildning	7
<b>1-2016</b>	Undervisa tillgängligt	7
<b>2-2016</b>	Återkoppling	6
<b>1-2017</b>	Läraktiviteter för att uppnå Värderings- förmåga och förhållningssätt	6
<b>2-2017</b>	Pedagogiska utvecklingsprojekt med studentens lärande i centrum	8
<b>1-2018</b>	Samarbetsinlärning och What makes foreign students happy?	10
<b>2-2018</b>	Pedagogiskt utvecklingsarbete: Många vägar – samma mål	8
<b>1-2019</b>	Peer learning	4
<b>1-2020</b>	På spaning efter framtidens lärmiljö	6
<b>1-2021</b>	Omställning	9
<b>1-2022</b>	Framtidens lärarroll	10
<b>2-2022</b>	Samverkan	6
<b>1-2023</b>	Akademiska litteraciteter	7



**HÖGSKOLEPEDAGOGISK DEBATT.** Skriftserien Högskolepedagogisk debatt ges ut av avdelningen för Bibliotek och högskolepedagogik (BHP) vid Högskolan Kristianstad. För innehållet står lärare och forskare vid högskolan som med sina bidrag vill

stimulera den pedagogiska utvecklingen både internt och externt. Även medarbetare från andra lärosäten bjuds in att publicera i tidskriften.

Temat för detta nummer är Arbetsintegrerat lärande (AIL) i bred mening. Numret består av artiklar, goda exempel och debattinlägg som på olika sätt problematiserar och fördjupar förståelsen av olika aspekter gällande professionsnära lärande, inte minst i relation till begreppet Verksamhetsförlagd utbildning (VFU) som det senaste decenniet varit en central del av Högskolans Kristianstads profil. Förhoppningen är att bidragen kan vara en inspiration till den fortsatta utvecklingen av AIL och VFU inom högre utbildning.

ISSN 2000-9216

KRISTIANSTAD UNIVERSITY PRESS /2023



Högskolan  
Kristianstad